RUMBO

hacia una escuela
rural mejor

8

Revista del Instituto Cooperativo de Educación Rural

RUMBO

hacia una escuela rural mejor

REVISTA DEL INSTITUTO COOPERATIVO
DE EDUCACION RURAL

AÑO IV No. 8

Redactor Responsable: Abner Prada. Juan José de Arteaga 1441.
Montevideo.

SUMARIO

INSTITUTO COOPERATIVO DE EDUCACION RURAL
INTEGRANTES DEL EQUIPO DE TRABAJO
1965

Titulares	Suplentes
Abner Prada	Pedro Buela.
Homero Grillo	Susana Iglesias de Viñoles
José María Vera	Víctor Silveira
Ana M. A. de Moreno	Henry Ruiz
Luis Gomez	Walther Gándara
José P. Nuñez	Hugo Melfo
Elda Manrique	Carolina Sosa
	Norma Crosa

Corresponsales en el interior del país.

Artigas.- Irma Monge de Henry-Artigas,
Bella Unión.- Hugo Melfo-Bella Unión.
Paysandú.- Celia Olivera Massari-25 de Mayo 1434-Paysandú.
Soriano.- Olga Iribarnegaray-Ituzaingó 371-Mercedes.
Colonia.- Nora Malnero y Carmen Agesta.-Av.Artigas 162-Colonia.
Tarariras.- Jorge Perrou.
San José.- W. Ardanaz. Esc. Granja 17 Colonia Italia.
San José.- Beatriz Vitette.-Becerro de Bengoa 263 San José.
Canelones.- Alba Nieman de Legnani-Treinta y Tres 455-Canelones.
Maldonado.- Carolina Sosa De León-18 de Julio 647-San Carlos.
Rocha.- José González Sena.-Francisco de los Santos 169 Rocha.
Lavalleja.- Nenúfar Abreu. Treinta y Tres 423-Minas.
Cerro Largo.- Nelly Navarrete-Del Pilar 528-Melo.
Rivera.- Juan Maciel-Nieto Clavera 510-Rivera.
Tacuarembó.- Juan Sosa, Juan Ortiz 397 Tacuarembó.
Durazno.- Martha Febrero-Larrañaga 944 Durazno.
Flores.- Sara Larrea-25 de agosto 474-Trinidad.
Sarandí Grande.- Glicina Alvarez Lenci-Sarandí.
Sarandí del Yí.- Mabel Insúa de Lestón-Rincón y Rivera.
Treinta y Tres.- Zulema Nocedo-Rivera 320-Treinta y Tres.
Florida.- Gladys Fau-Juan Cardozo 445-Florida.

* * * * * *

EDITORIAL.-

Quince años después del Congreso Nal. de Maestros Rurales -Piriápolis 1949- que sentó las bases programáticas de la Escuela Rural Uruguaya, las autoridades de Enseñanza Primaria convocaron nuevamente a otro congreso con una finalidad similar y casualmente en el mismo sitio.

Quince años no son muchos en la vida de la Nación, pero sí lo son para la vida de un programa que nació cargado de esperanzas y de idealismo en un momento muy particular de nuestra historia y que aún no ha podido ser aplicado integralmente.

Con ese programa- que se mantiene vigente- los maestros rurales sellaron un compromiso de trabajo y de lucha.

En todas las horas se mantuvieron fieles a ese compromiso.

Lucharon y trabajaron sin descanso para lograr las instituciones y los medios que les permitieran llevar a la práctica ese programa.

Lentamente se obtuvieron algunas conquistas, pequeñas si se comparan con la magnitud del problema. Entre ellas cabe destacar: Reorganización del Instituto Normal Rural; creación de la Sección Educación Rural; apoyo oficial a las Misiones Socio-Pedagógicas; Proyecto de Sistema de Núcleos Escolares.

Al terminar el año 1960, las autoridades escolares se embarcaron en una serie de infortunadas aventuras, entre las cuales, la más desastrosa fue el desmantelamiento minucioso de todos los servicios de educación rural.

Cuatro años después están a la vista los resultados de aquellas medidas que, en su momento fueron presentadas como: "Reestructuración de servicios de enseñanza primaria".

No existe hoy día asistencia técnica a los maestros rurales;

no se ha logrado poner en correcto funcionamiento al Instituto Normal Rural; no se realizan experiencias pedagógicas oficiales en el medio rural; se ha destruído el movimiento de misiones socio-pedagógicas; la Escuela Rural está cada vez más pobre y desamparada.

Es, pues, bien explicable, que los maestros recibieran con entusiasmo la convocatoria a un congreso en el que, por primera vez desde aquellos sucesos, las autoridades escolares consultarían al magisterio sobre los problemas de la Escuela Rural.

Pudo verse, en esta actitud del Consejo Nal. de Enseñanza Primaria y Normal un propósito leal de rectificar el rumbo.

Al llamado respondieron los maestros con vivo interés.

Participaron del congreso muchos activos afiliados al Instituto Cooperativo de Educación Rural, los que en todos los departamentos mantienen con entusiasmo los principios e ideales de la educación rural. Trabajaron con total dedicación en el curso del congreso, colaborando de manera destacada en el logro de las conclusiones.

Surgió de este congreso, según puede leerse en la crónica que publicamos en la sección Información, una ratificación decidida de los fundamentos y fines del programa de 1949 y la evidencia de que es imprescindible retomar con energía nuevos caminos que conduzcan a la aplicación integral de ese programa.

El Consejo de Enseñanza tiene la palabra.

Suya es toda la responsabilidad frente a los maestros que convocara a este Congreso, frente al total del magisterio y frente a la opinión pública.

El Consejo de Enseñanza sabe que cuenta para ello con un importante núcleo de maestros rurales eficientemente capacitados, plenos de fervor por su tarea.

Nada sabemos del destino final que aguarda a las resoluciones de este congreso. Nos es dable, no obstante, por nuestro amor a la causa y por el optimismo con que siempre la hemos servido, abrir un amplio paréntesis de esperanza.

Si fuéramos defraudados no tendremos nada de qué arrepentirnos.

Con el mismo coraje e idéntica voluntad seguiremos la lucha porque sabemos que el triunfo final será nuestro.

Prof. MAURICIO FERNANDEZ

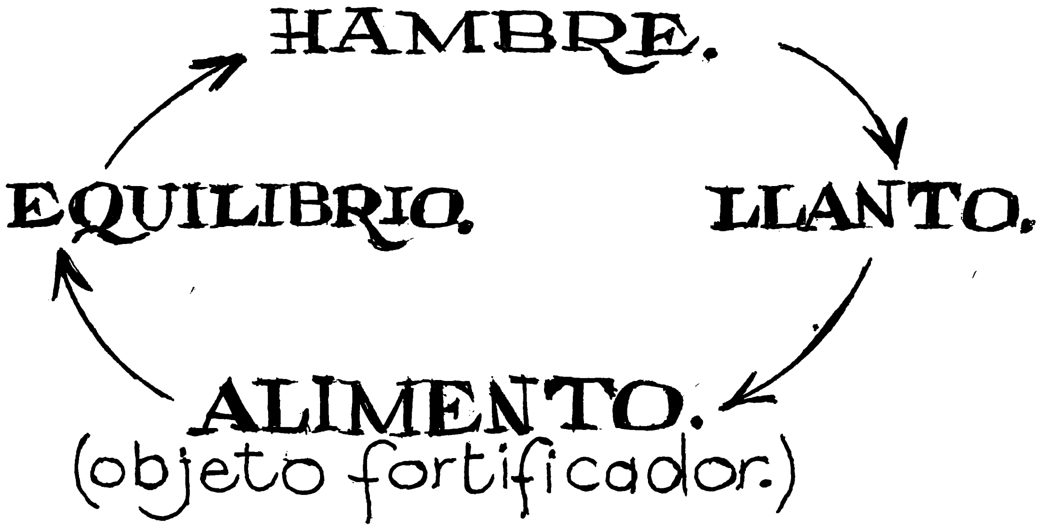
Características de la Fantasía Infantil

En el desarrollo del pensamiento infantil podemos distinguir dos aspectos: el cuantitativo y el cualitativo. El primero se refiere al crecimiento del nivel intelectual del niño con el transcurso de la edad, en tanto que el segundo, alude a las modificaciones esenciales de la manera de pensar, de los mecanismos y de los contenidos del pensamiento.

Como punto de partida para el estudio de esta evolución, en los dos aspectos referidos, tomaremos el primer acto intelectual del niño. Se nos plantea entonces, la necesidad de determinar en qué momento tiene lugar ese primer acto de pensamiento. El niño recién nacido constituye la única instancia en que el ser humano tiene sensaciones puras, es decir fenómenos psicofisiológicos que captan las cualidades de los objetos, pero no los objetos mismos. En sus primerísimos contactos con el mundo, el niño opera según circuitos de estímulo - reacción, de estructura netamente fisiológica.

Bien alimentado, habiendo cumplido sus necesidades más elementales, se encuentra en un estado de equilibrio inestable, que se traduce por una actitud de pasividad y beatitud. Pero a consecuencia de las exigencias de su metabolismo, que consume sus reservas alimenticias, entra en forma progresiva a una situación de desequilibrio. Este desequilibrio se acompaña de sensaciones disfóricas, de desplacer, que al intensificarse se expresan por el llanto.

Esta reacción promueve en el mundo exterior, el conjunto de actos que tienden a llevarlo nuevamente a la situación de equilibrio. El efecto ante la circunstancia del llanto del niño, su madre procede a amamantarlo convirtiéndose así, en un objeto gratificador que cierra el circuito referido.



En este circuito que se cumple en el niño, no distinguimos una sola actitud intelectual, un solo acto de pensamiento. Es puramente un fenómeno biológico de raigambre fisiológica.

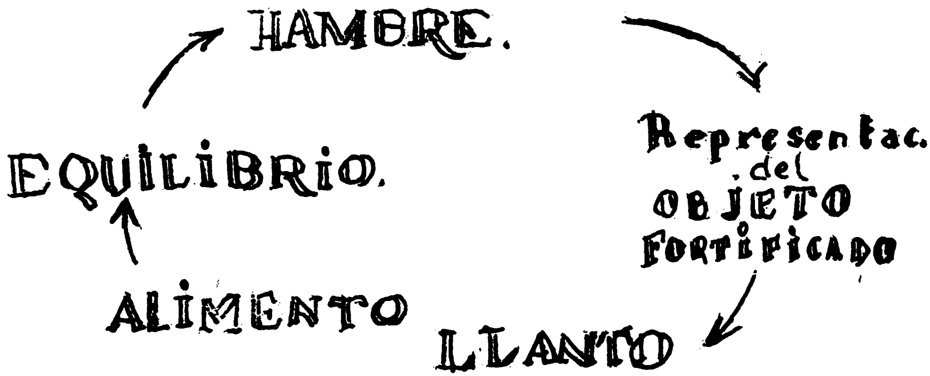
Pero la reiteración del proceso analizado, al convertirlo en un hecho habitual, introduce una nueva instancia que cambia el carácter del circuito.

- -

El niño que fue reiteradamente gratificado, cada vez que la sensación de hambre determinaba su llanto, termina por representarse el objeto gratificador ante la aparición de la sensación. Esta representación, resultante de un proceso de discriminación de un objeto y la recognición o conciencia inmediata de su finalidad, constituye la forma más elemental de acto intelectual.

De ahora en adelante, el pensamiento humano se manejará en base a representaciones o imágenes de estructuras cada vez más complejas y gracias a ellas, el niño se diferenciará en forma más precisa del mundo que lo rodea. El nuevo cir-

cuito se cumplirá de la manera siguiente:

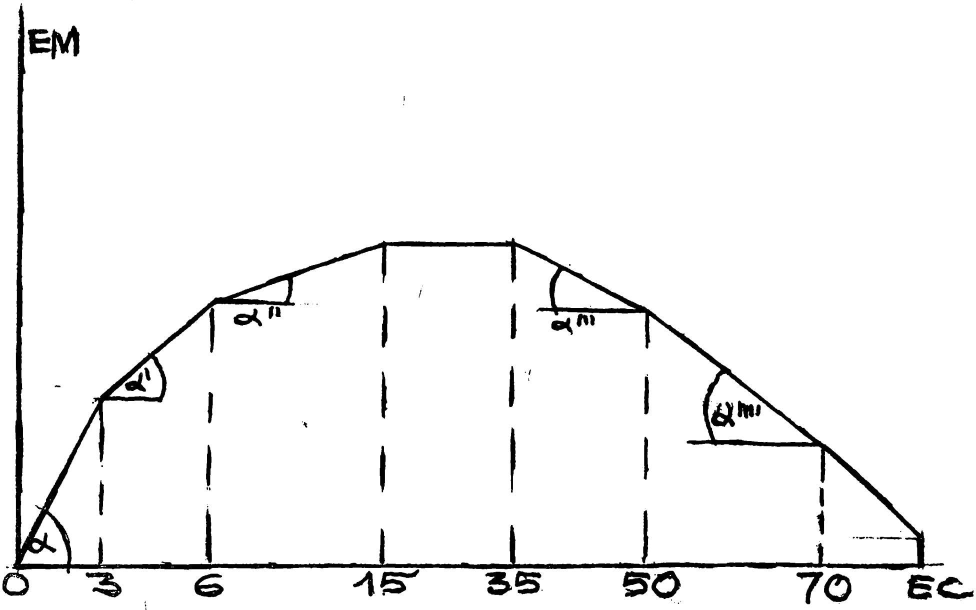


A partir de la primera representación es que comienza el desarrollo intelectual, que en su aspecto cuantitativo se expresara por un aumento en el número y complejidad de las representaciones. Los nuevos obstáculos, las situaciones de emergencia, la habitualidad de los fenómenos, serán promotoras de la organización de nuevas representaciones. Este crecimiento de los niveles intelectuales del niño, del prepuber y del adolescente, sigue las características de todos los desarrollos biológicos, que se pueden inscribir en una curva de este tipo:



Si en un sistema de coordenadas, la edad mental se expresa en el eje de las ordenadas, y la edad cronológica en el eje de las abcisas, la gráfica que expresa el desarrollo intelectual

cuantitativo del ser humano es la siguiente:



Esta gráfica nos muestra que el desarrollo intelectual es acelerado entre el nacimiento y los tres años de edad. La curva se inicia antes del cero, que expresa el acto del nacimiento, pues se supone que las reacciones motoras del feto, que tienen lugar entre las ocho y las cuarenta semanas de la vida intra-uterina, son expresión de respuestas a estímulos, con probable habituación y conciencia (?) relativa de su finalidad. Tal suposición es sustentada por algunas escuelas psicoanalíticas. No corresponde entrar en la discusión de esta teoría, por lo que simplemente dejamos constancia de ella, representándola gráficamente.

Basta pensar en las características de un recién nacido y las de un niño de tres años, para tener una clara evidencia de la evolución intelectual que los separa. El recién nacido es un ser de vida vegetativa, desvalido, con movimientos indefinidos, sin objeto, sumergido en el mundo como una parte de él, incomunicado, pasivo. El niño de tres años se maneja a sí mismo, do-

mina el poder de juzgar, camina, habla, es capaz de una responsabilidad social. Se ha dado un proceso de desarrollo, han aparecido nuevas pautas de conducta.

El recién nacido es una incógnita desconcertante, el niño de tres años señala tanto una culminación como una profesía.

Esta evolución se expresa gráficamente por una línea ascendente con un ángulo de incrementación (α) próximo al ángulo recto. Entre los tres y los seis años se plantea un proceso evolutivo igualmente ascendente, pero de menor incrementación. Lo que se da a los seis años ya estaba insinuado a los tres, pero hay un innegable perfeccionamiento. La representación gráfica de esta circunstancia se hace por una línea ascendente, pero con un ángulo de aceleración más agudo (α'). Es muy evidente que las diferencias que separan al recién nacido, del niño de tres años, son abismales y de mayor significación, que las que distancian al niño de tres del de seis años. Entre los seis y los quince, prosigue el desarrollo intelectual con una aceleración decreciente (ángulo más agudo), alcanzando alrededor de la última edad señalada, su más alto nivel.

Entre los quince y los treinta y cinco años, la curva evolutiva se hace paralela al eje de las abcisas, se convierte en una meseta, sin ángulo de aceleración, lo que expresa un mantenimiento del máximo nivel, alcanzado ya a los quince años de edad. Entendemos por nivel, la altura alcanzada en el proceso del desarrollo intelectual y que en la representación gráfica está expresada, en cada caso, por las líneas punteadas. El nivel que no se alcanzó antes de los quince o dieciseis años de edad, no se puede obtener en edades posteriores.

Desde luego, que en la determinación de estas edades claves, hay diferencias individuales, a veces muy marcadas, que nos obligan a aclarar que son expresiones estadísticas, resultantes de los términos medios de los valores obtenidos en las distintas investigaciones. La individualidad del ser humano se resiste al encasillamiento numérico. Otra distinción que corres-

ponde, al fin de evitar confusiones, es la de alcanzar el máximo nivel intelectual, no significa el haber logrado la mayor capacidad intelectual. Mientras que el nivel es expresión de altura, la capacidad es significativa de extensión. La adquisición del nivel resulta de un proceso biológico, con muy relativas inferencias pragmáticas. La capacidad intelectual en cambio, está en directa relación con las experiencias vividas, los conocimientos elaborados, el uso que se hace del nivel.

Mientras que el nivel alcanza su máximo a una edad determinada y muy precoz, la capacidad aumenta casi indefinidamente, o por lo menos hasta una edad muy avanzada. Después de los treinta y cinco años el nivel intelectual comienza a declinar, la curva desciende, el ángulo de incrementación, es sustituído por el ángulo de deterioro (α''', α'''', α''''') que se va haciendo cada vez menos agudo a medida que aumenta la edad. Tal es el ciclo del desarrollo intelectual cuantitativo, cuya expresión gráfica se asimila a la de cualquier otra condición vital del hombre. A lo largo de este crecimiento cuantitativo se instalan formas diferentes de pensar, maneras de aprehender la realidad, que constituyen la evolución cualitativa del pensamiento. Ambos aspectos del desarrollo intelectual, mediante una conveniente interrelación, son los encargados de la integración del yo, cuyo proceso formativo requiere una sucesión de etapas.

El niño recién nacido no se diferencia del mundo que lo rodea, no establece una clara delimitación entre él y lo que no es él, en virtud de que los datos que le aportan sus dispositivos perceptivos son insuficientes. De ahí que se llame adual el pensamiento de los primeros meses de vida, significando la imposibilidad de establecer una dualidad entre el yo y el mundo. Mediante el desarrollo de sus sensaciones bucales y el establecimiento de la coordinación óculo manual, es que el niño comienza a aprehender el mundo fenoménico ajeno, fisicamente, a él. A principios del segundo mes de vida, el lactante se

da cuenta de que entre las confusas manchas que circulan en su campo visual, hay algunas cuya detención súbita le provocan constantemente una impresión de contacto, en tanto que otras no la originan. Esas impresiones de contacto las recibe a través de sus manos, que todavía no han sido descubiertas como suyas, sobre todo porque en la mayor parte del tiempo se desplazan fuera de los límites de su campo visual. La diferenciación experimental que le permite al lactante de un mes, dividir las formas visuales en dos categorías, las que le producen sensación de contacto cuando se detienen y las que no, crea en él la necesidad de repetir esta nueva experiencia. A partir de este momento, no permanecerá indiferente ante la aparición de la mancha visual identificada como capaz de provocar dicha experiencia, que es fuente de un nuevo placer. La mano es identificada como mancha visual de elección y casi simultáneamente se produce su diferenciación por parte de la boca, que la distingue como estímulo preferente, ya que su introdución en ella da lugar a una doble nota sensorial, de la que carecen los demás objetos introducidos. Al iniciar la succión de la mano o de los dedos, el niño siente no sólo las impresiones de contacto de su boca con el objeto succionado sino que, por primera vez, siente también las procedentes de ese objeto. Por ser la mano el único objeto capaz de dar lugar a esta experiencia de la doble impresión sensorial, sentida en el espacio bucal y en el espacio visual, será también el órgano corporal primeramente aislado por el niño y que le servirá, más adelante; de término de enlace y de separación entre él y su mundo exterior. En sucesivas etapas se acentúa la coordinación bucomanual y óculomanual lo que permite que, frente a signos locales, el lactante aprenda a dirigir la mano, cada vez con mayor precisión, al interior de la boca o a cualquier punto de su campo visual. Pero aún no sabe que esos dedos y esas manos le pertenecen; aún no ha diferenciado los límites

físicos de su incipiente subjetividad. Para que tal cosa ocurra es necesario una ubicación temporal y espacial, la construcción del espacio-tiempo primitivo, lo que requiere dos condiciones esenciales:

1) el descubrimiento de la simetría córporo-espacial;

2) la apreciación de la irreversibilidad del decurso temporal.

Esta irreversibilidad, al marcar en toda experiencia la separación de los antecedentes y de los consecuentes, o sea el antes y el después, no sólo da un sentimiento de duración que permite disociar el presente psíquico, sino también de pervivencia existencial, de perpetuidad, inseparable de toda noción del yo. En efecto no se concibe la posibilidad de un yo instantáneo.

En el tercer mes de vida, el niño comienza a disociar uno y otro lado del complejo córporo-espacial, mediante los movimientos de oclusión palpebral. El choque circunstancial de sus dos manos, dentro de su campo visual, coincide con la detención brusca de las dos manchas convergentes que en el las representan. Tan pronto como se prodoce este matiz sensorial, el lactante procura provocar su reaparición, complaciéndose entre el tercero y cuarto mes de su vida, en hacer contactar sus manos ante sus ojos, e incluso en la prensión mutua de las mismas. Por la sucesión irreversible entre las impresiones de esfuerzo, la detención e interposición de las imágenes de las manos y los antebrazos y la aparición de secundarias impresiones de contacto, presión y dolor, el niño adquiere la noción de bilateralidad corporal. Más adelante será capaz de organizar un plan de acción conjunta en el que cada mano podrá oponerse, completarse o disociarse con la otra, lo que posibilitará junto con la coordinación motora de los globos oculares, la exploración completa del sector ambiental elegido. Las fallas en la tentativa de aprehender objetos por la falta de impresión de contacto y por la desaparición de la imagen de su mano o la del objeto (según pase por

delante o por detrás de éste) permiten al niño descubrir la tercera dimensión espacial. Hasta entonces el campo óptico era plano. Al mismo tiempo que se forma y estructura el espacio visual y se integra el espacio motor, se establece la noción de persistencia de las formas, es decir el sentimiento y vivencia de duración.

Tal hecho es un aporte esencial para la aparición del yo. Son pues los procesos correlativos que llevan al niño a la percepción de un espacio dinámico y de una duración temporal, los determinantes de su unidad yoica. Para estimular este aprendizaje del lactante, sobre todo en los primeros meses de vida, es preciso observar dos reglas fundamentales.

a) favorecer su libertad de movimientos;

b) favorecer la adopción de una postura que permita la repartición homóloga de sus tensiones musculares y procure la igualdad de las condiciones de movimiento de ambas mitades corporales.

Para ello se requiere:

1) evitar los movimientos demasiado bruscos de los objetivos en el campo visual.

2) evitar la permanencia en posiciones asimétricas de los estímulos.

3) distribuir racionalmente los estímulos de ambos hemiespacios (no adosar la cuna a una pared).

4) aproximar los objetos dentro de un área prensible.

5) estimular la persecución objetal mediante la coloración intensa del objeto.

En esta etapa del primer trimestre de la vida, los estímulos del mundo exterior se limitan a provocar en el lactante, impresiones sensoriales difusas, vivencias de cambio en el equilibrio existencial, por lo que son simples cosas, carentes de significado. Pero en la medida que cada una de esas cosas, manchas, ruidos o contactos, se ligan a una situación determinada, se convierten en un signo.

El signo anticipa un resultado y favorece o inhibe una determinada actitud de reacción. Las cosas empiezan a convertirse en objetos con significación, que el niño no sólo ve sino que mira, no sólo percibe sino que busca, porque los necesita para la satisfacción de sus pulsiones vitales.

Esta circunstancia aporta un elemento más en el proceso de diferenciación del niño y del mundo objetal.

En el segundo semestre de la vida hay una jerarquización de los estímulos visuales sobre los auditivos. Ello le permite acentuar y precisar su tarea de aislar cosas y elevarlas a la categoría de objetos.

Ya hay una diferenciación de los colores y reacciones a cambios relativamente leves de la intensidad luminosa. También la sensibilidad propioceptiva (tendinosa, articular, muscular y ósea), inexistente en las primeras semanas, aporta información decisiva para el descubrimiento del esquema corporal. Tiene posibilidad de recordar, la que aunque limitada, le da la capacidad de utilizar los datos de una situación en otra semejante. Y sobre todo, en el segundo semestre, comienza a imitar, lo que constituye el más poderoso instrumento para adquirir un dominio progresivo sobre el ambiente. La imitación no es pasiva, supone en realidad una creación o mejor dicho, una recreación personal de una creación ajena.

Todos los procesos referidos, se van perfeccionando en el curso de los tres primeros años de vida, y son los responsables de la transformación dual del pensamiento, que primitivamente era adualista. La dualidad permite la elaboración del yo, que a los tres años tiene un carácter definido aunque su estructuración llevara toda la vida. El niño de tres años, en posesión de un lenguaje verbal rico, con una actividad representativa íntima, con una capacidad de dominar sus problemas básicos de movimiento y acción sobre el mundo inanimado, intenta organizar su incipiente mundo interior. Ya no requiere estar frente a obstáculos o situaciones de emergencia para poner en

marcha su pensamiento. Este trabaja de continuo, estableciendo relaciones y vínculos no ya entre sucesos y objetos del ambiente exterior, sino entre los elementos de su vida representativa. Por la gran intensidad que adquiere este tipo de relación, pronto se le plantea al niño el problema de diferenciar las realidades física y mental, de distinguir lo que simplemente es, de lo que es imaginado, entre la pura objetividad sensorial y la fantasía. Durante un largo período de su evolución veremos confundidas en la conciencia del niño las imágenes de ambas procedencias. El niño de tres años ya se ha diferenciado como individualidad, distingue el yo del no-yo, pero debe introducir orden y jerarquía en los datos de conocimiento que se integran en él. Esto únicamente va a ocurrir cuando el pensamiento mágicoasociativo sea sustituído por el pensamiento lógicocausal y los signos fonéticos sucedan a los símbolos ideológicos. El niño de tres años está en el apogeo del pensamiento mágico, de la fantasía.

Los dos principios fundamentales de la concepción mágica del mundo son:

1) la identidad de las semejanzas;

2) la interpenetrabilidad de las esencias por proximidad o contacto témporo-espacial.

De acuerdo a estos dos principios; al primero de ellos, basta que dos formas se parezcan o asemejen en algún aspecto para que de esta analogía el niño infiera su comunidad de propiedades y destinos.

Este principio de analogía es característico de las primeras fases evolutivas del pensamiento de la humanidad y del niño.

El segundo principio, en cierto modo, se refiere a una de las condiciones esenciales para la formación de los reflejos condicionados, que requiere que la sustitución del estímulo incondicionado por otro condicionado se haga en aproximación témporo-espacial de ambos.

En el plano psicológico el niño vincula y liga las repre-

sentaciones o imágenes que se dan en una unidad témporo-espacial y las asimila. Gracias a ello empieza a tener fantasías, es decir la capacidad de combinar sus recuerdos y de crear con ellos nuevos estímulos internos. La fantasía es un puente entre el mundo objetivo y el subjetivo, muy fácil de tener para el niño porque ambos mundos tienen para él una estructura mágica.

Más tarde con el descubrimiento de la causalidad lógica, estos mundos se oponen. Recién entonces el mundo real u objetivo, en el que imperan la razón, el trabajo y el deber, se distingue del mundo imaginario o subjetivo en el que domina el juego, la fantasía y el placer. El niño en edad pre-escolar gracias al principio de analogía, infiere la identidad de las formas, situaciones y actos que tengan elementos perceptivos comunes y reacciona ante ellos uniformemente, en pensamiento y acción.

Esto explica la facilidad con que se adapta a situaciones ficticias y las vive con total realismo. Gracias a ello un trozo de palo puede ser un cañón, un barco, una varita mágica; una prenda del padre lo hace confundirse con él; estar detrás de un objeto pequeño es hacerse invisible; cualquier figura femenina es mamá; en una situación de conflicto, ninguna cosa es ella misma; nada es rígido, todo es capaz de cambiar bruscamente de transmutarse.

Para la fantasía infantil el "como si" es "si". Corolario del pensamiento mágico y del principio de analogía, es el Principio de la Pars Pro Toto. El todo es intercambiable con sus partes, de manera tal que cualquiera de éstas, no sólo puede representarle, sino que tiene sus propiedades y es equivalente a él.

Al decir de MIRA y LOPEZ "Basta que un niño se ponga una pluma de águila en la cabeza para que se sienta águila; basta que un niño de cuatro años se ponga a comer en la mesa y le falte su cuchara para que se sienta que no puede comer, porque se le ha destruído la imagen configuracional de la situación nutritiva. Privarle de su cuchara es equivalente de privarle de la

posibilidad de comer''.

El niño obedece a la ley del Todo o Nada, su mundo psíquico es inestable, por eso se aferra a lo que le parece prevalente. Esta circunstancia no desaparece ni siquiera en el adulto, sobre todo si se encuentra en una situación de angustia, de conflicto que lo retrotrae a una actitud regresiva. No es difícil sorprender en el adulto islotes en su personalidad, en los que se perdura su primitiva sujección a los principios antes referidos. No otra significación tiene para el adulto, la imagen religiosa, el símbolo religioso, el talismán la fotografía del ser querido, el mechón de cabellos en un guardapelos. En cada uno de estos casos, la posesión de la parte o el símbolo de un objeto, presupone la posesión del objeto real y total. Al desconocer la esencia inmutable de las cosas también el niño desconoce la de su ser, y se conceptúa capaz de transformarse y transmignar en forma tal, que con su pensamiento obra sobre la realidad exterior como ésta es capaz de obrar sobre él.

Así se confunde la realidad con el sueño, así se llega de un Panteísmo Primitivo de la Naturaleza. Todo cuanto se imagina es cierto, hay una total omnipotencia del pensamiento, de la palabra y del gesto. Los animales, los objetos o sus representaciones están tan vivos como el propio niño; puede hablar con ellos e influenciarlos. Puede matarlos y resucitarlos a su antojo, puede hacerlos desaparecer con una palabra o un gesto, basta que formule un deseo imperativo acerca de ellos para que se cumpla.

El pensamiento mágico del niño pone la realidad al servicio de su afectividad. Pero hay un dominio que se resiste totalmente y con singular tenacidad a esta voluntad del poder infantil: el de las personas que conviven con el niño, y sobre todo, el de los encargados de su educación. Aquí se dá el choque entre su concepción y animación del mundo inanimado, y las exigencias del mundo animado, antes las que debe ser sumiso. Cuando

el ambiente social se lo impone no permitiéndole la animación, se consuela animando a sus juguetes y descargando en ellos el potencial agresivo que se ha visto obligado a reprimir en sus relaciones con el adulto. Esto crea una doble orientación en la actitud del niño, ya que persiste por un lado en el cultivo de sus creencias mágicas, refugiándose en ellas, y por otro, organiza su conducta en el ambiente social de acuerdo con las normas que le son impuestas por el adulto. La experiencia de la realidad le tabica el mundo en sectores: unos en los que aún puede actuar libremente; otros que lo cohiben y frente a los cuales ha de someterse incondicionalmente. Este tabicamiento de la realidad el que va a determinar la evolución de los principios mágicos de la identidad de las semejanzas, la interpenetrabilidad de las esencias, la Pars Pro Toto y de la omnipotencia, hacia el principio lógico de la contradicción y al descubrimiento del pensamiento causal, propio del adulto. El niño va aprendiendo progresivamente pero con grandes resistencias, a poner su afectividad al servicio de la realidad. Va aprendiendo, que las partes no equivalen al todo; no basta usar una prenda de papá para que lo traten como a él, no alcanza colocarse en el lugar de la madre para que la servidumbre le obedezca, el brazo de una muñeca ya no es la muñeca, sino algo inservible.

Al llegar a los cinco años, logra establecer este fundamental e irreversible principio: El Todo contiene a las partes, pero las partes no contienen al Todo. Pasarán muchos años antes de que conozca otra verdad lógica, que aún muchos adultos ignoran. El todo es siempre algo distinto y superior a la mera suma o agregación de sus partes.

En el desarrollo intelectual, el dominio de la fantasía desempeña funciones muy precisas y de considerable valor, que no solamente tiene implicancias mentales, sino como hemos visto también sociales. Estas funciones son:

1) satisfacción de las necesidades y deseos sin enfrentar los

riesgos de la realidad. Por lo general la realidad se muestra muy esquiva a satisfacer las necesidades que no admiten postergación del niño. O por el contrario, admitiéndolo se da con características de tanta peligrosidad que el niño correría un grave riesgo. La fantasía al posibilitar de manera mágica la satisfacción, elimina frustraciones y riesgos.

2) sobrepasar las fronteras del espacio y del tiempo, lo que permite contactar al niño con situaciones históricas anteriores o posteriores a sus propias experiencias, o eludir las condiciones actuales que se oponen a sus necesidades.

3) relación con acontecimientos, personas y cosas, más allá de su alcance ordinario. Esta circunstancia permitida por la fantasía, al igual que la anterior, favorece una extensión considerable de la experiencia infantil. De este modo, el niño no queda limitado al estrecho mundo que lo rodea. Al ser capaz de sobrepasar sus limitaciones reales y de vivir más allá de las restricciones que impone la realidad puede enfrentarse con el mundo de una manera más libre.

No se atiene a las reglas de la lógica y de la consecuencia y combina fragmentos de ideas. Un objeto puede ser varias cosas a la vez, una situación se puede cambiar a voluntad.

4) Hacer frente a situaciones y resolver problemas que en la realidad no puede enfrentar. Esta característica de la fantasía permite elaborar pre-experiencias, no sólo porque facilita la realización sustitutiva de los deseos, sino porque proporciona un medio para enfrentar futuras experiencias. El niño vive en un plano imaginativo, cosas que teme vivir en la realidad. JERSILD relata un caso en que esto es evidente. "Una niña de dos años y medio que se asustaba cuando veía un perro en la calle, en su casa repetía un juego en que se ponía en cuatro patas, ladraba, gruñía, y se acercaba a su madre diciendo: "Voy a morderte". Cuando estaba próxima a ella, le decía en tono consolador: "Soy un perro bueno y no voy a morderte mamá; te voy a dar un beso". Luego lamía las medias de su madre con

una gran exhibición de afecto. Parecía actuar de la manera como deseaba que el perro se comportara con ella".

5) Librar de situaciones molestas o de irritaciones que son obstáculos en la vida real. En este sentido, la fantasía desarrollada en las situaciones de juego es altamente compensadora. La agresividad originada en el niño por las restricciones familiares, es descargada en el curso de una situación imaginada, en la que se cumple con el deseo frustrado, se ejecuta el acto prohibido o se eliminan las figuras frustradoras.

Esto configura una experiencia corriente en la entrevista de juego, exploradora o terapéutica, en la que al niño se le proporciona materiales de muy distinta naturaleza, mediante los cuales reconstruye situaciones reales que maneja en base a sus deseos y necesidades. El mismo JERSILD relata una historia en la que "La escapatoria por medio de la imaginación de una situación que para el niño era desagradable se puso de manifiesto en el caso de uno de cuatro años y medio que anunció a su madre: "Estoy inventando una pintura nueva para la bañera. Tardará doce años en secarse, y durante ese tiempo no podrá utilizarse la bañera. "Otra prueba clara de que la fantasía le permite al niño eludir las situaciones apremiantes, comprometedoras o desagradables, me ha sido dada en el curso de mi experiencia personal, durante el tratamiento de un niño de siete años de edad.

Felipe es un niño sumamente inteligente (Percentil 95 de la Escala de RAVEN y Cociente Intelectual 142 de la Escala de TERMAN) pero de discreto rendimiento escolar, que padece de una neurosis de ansiedad y angustia, con la consecuente inseguridad afectiva.

Al acudir a una de sus tres sesiones semanales de psicoterapia, lo hizo dominado por un nerviosismo desacostumbrado. Sus primeras palabras fueron : "Hoy no me vengas con problemas". Ante una expresión de esta naturaleza, de alta tonalidad agre-

siva y excepcional en el tipo de relación que hasta entonces manteníamos con Felipe, respondía de esta manera: "No es que yo te venga con problemas Felipe, sino que lo que ocurre es que hoy tú tienes un problema". Eludiendo mi interpretación, el niño manifestó: "Yo no tengo ningún problema déjame jugar". Sin insistir más, le proporcioné el material de juego consistente en las piezas que integran el Test del Mundo de CARLOTA BUHLER; y Felipe intentó construir su juego, en medio de un silencio total. Al cabo de unos minutos, habiendo aumentado considerablemente su tensión y no pudiendo organizar juego alguno me expresó: "Voy a seguir jugando, pero no me vengas con problemas de deberes, de mi mamá o del Colegio, porque yo no tengo problemas". Mi contestación fue la de: "Mira Felipe, tú me estás diciendo que tienes un problema con tus deberes, seguramente no los has hecho, tu mamá se ha disgustado contigo y la maestra te amonestará por no haber cumplido con tu tarea". Mi aseveración, molestó profundamente a Felipe, quién respondió: "Te engañé, yo hice todos mis deberes, mamá no me rezongó y no voy a tener problemas en el Colegio".

Hago notar que en ningún momento el niño había hecho tales afirmaciones. Por tal circunstancia insistí asegurando: "Yo sé y tú también lo sabes, que eso no es cierto. Tú no has cumplido con tu obligación, lo cual te disgusta, al igual que a tu madre, y a tu maestra". Sin responder a mis palabras, luego de un intento fracasado de organizar un juego, Felipe dijo: "No hay peor enemigo del hombre que uno mismo". De inmediato le respondí: "La verdad es que tú no has hecho los deberes y por ello te sientes mal''. Tienes que reconocerlo, lo debes decir, ni pienses que te voy a criticar. Por el contrario, procuraré ayudarte para que resuelvas esta situación". En este momento Felipe reconoció que esa era la situación, quejándose al mismo tiempo, del tratamiento de que había sido objeto por parte de su madre. Una vez que hizo tal manifestación, y que le hube realizado algunas indicaciones para que completara sus deberes, el niño

pudo finalmente organizar un juego. Construyó la ciudad de París, y tomando un avión comenzó a hacerle sobrevolar la ciudad, en círculos de radio cada vez mayor. Por último rozó con una de sus alas mi frente y así, pese a mis indicaciones, lo hizo en tres oportunidades, hasta romper en la última de ellas su punta contra mi cabeza.

Dado que tenía informaciones del técnico que lo había explorado psicologicamente, que el niño siempre procuró su manejo, en una actitud desusada en psicoterapia, le indiqué que había terminado el juego y que le suspendía la sesión. Era evidente que el niño, pese a que en cierto modo le había resuelto su situación se sentía agresivo conmigo y mediante el vuelo del avión, a quién culpaba del accidente, me castigaba.

Ante mi decisión se angustió mucho y me pidió que le permitiera seguir jugando, pues no se repetiría el accidente, y que él lo había provocado intencionalmente porque se sentía enojado, de que yo hubiera descubierto su problema. Continuó el juego pero en forma desorganizada, hasta que expresó: "No sé que hacer con el avión". El juguete había perdido su poder mágico de castigarme y ya no le servía. No obstante le propuse: "Haz de cuenta que el radiador es Londres y que el avión lleva gente de París a Londres". Aceptó la proposición pero inesperadamente detuvo el avión en el aire, manifestando: "No puede pasar la frontera". Reconozco que esta afirmación me desconcertó, por lo que pregunté a Felipe: "¿Qué frontera?". El niño se acercó a mí y tocándome la frente con su dedo índice, contestó: "Esta frontera, entre la verdad y la mentira". El mundo lógico del adulto había destruído su fantasía y él lo expresaba pateticamente. Terminó con ello la sesión de ese día pero Felipe se retiró con una gran carga agresiva.

A la sesión siguiente, tan pronto como fué iniciada, al preguntarle como se encontraba, el niño respondió: "Takata Somoca Ana-

cay" Su resentimiento perduraba y era evidente que no quería comunicarse conmigo. Ante mi insistencia reiterada de iniciar una conversación, me dijo:"Yo soy chino". Los únicos que hablan chino en el Uruguay somos mi hermano y yo". Dije entonces: pero Felipe, ahora estás hablando en castellano". Fué una intervención infeliz, ya que el niño volvió a su imaginado idioma chino. Durante 30 minutos, de los 45 que dura cada sesión Felipe continuó respondiendo con su idioma mágico, a todas mis interrogaciones. En un momento dado ante unas palabras mías, volvió a responder enojado "Takata Somoca Anacay". Era tan claro su fastidio que le aseguré: "Yo entiendo todo lo que dices. Acabas de decirme: "Vete al diablo". Con evidente asombro, Felipe me preguntó: "¿Por qué me entiendes?". Contesté a mi vez "Porque soy de la Mongolia Exterior". Mi respuesta le interesó vivamente y me interrogó: "¿Qué es la Mongolia Exterior?". Fué entonces que entrando en su mundo mágico le respondí: "Takata Somoca Anacay". Sus sucesivas preguntas, tuvieron como respuesta las mismas palabras. Finalmente, ante la ruptura de su esquema mágico, ante la pérdida de su omnipotencia, Felipe concedió: "Mira vamos a hablar en Uruguayo".

Les he relatado esta experiencia personal, por toda la riqueza de mecanismos fantaseosos que posee, y por la forma clara, que en ella se revela de la estructuración del pensamiento mágico.

6) Hacer que las cosas parezcan más racionales frente al adulto, mediante explicaciones que adquieren una forma lógica, aunque forzada. Según JERSILD esto es muy evidente en el dibujo infantil, previo a la etapa figurativa que generalmente representa algo cuya designación o significación, se piensa una vez terminado el dibujo.

Puede ocurrir, que las líneas y los colores distribuídos sin un plan predeterminado se asemejen a algo. En tal caso, el niño se apoya en algunos elementos comunes a la cosa, y a lo dibujado,

y afirma la identidad del grafismo con el objeto.

7) Permitir que se prevean acontecimientos antes de que se produzcan realmente, es decir colocar al niño en situaciones que todavía no existen. Esta referencia fantaseada al futuro, si bien coloca al niño en situaciones de peligro, constituye una especie de pre-experiencia, que lo habilita grandemente para el manejo de la situación real cuando ésta se presenta.

8) Facilitar el aprendizaje del comportamiento social. I a fantasía en grados semejantes de calidad, constituye una sólida base para promover el juego colectivo de los niños. Esta circunstancia determina, en una primera instancia, una interesada tolerancia mutua, que progresivamente se convierte en una conducta habitual, que permite la aceptación de restricciones y frustraciones.

De no mediar esta evolución, que atraviesa por una prolongada etapa ficticia, será imposible la aceptación de la situación real. Además en el curso del juego, y para el mantenimiento de éste; los niños aceptan el desempeño de roles, que pueden ser muy variados. El desempeñar un rol, no sólo significa una identificación que permite una pre-experiencia, sino que favorece la comprensión del rol que juega el otro; como en cualquier momento puede cambiar el papel que un niño adopta en un juego, y situarlo en una circunstancia totalmente opuesta a la que desempeñaba, aparece una dualidad vivencial que le hace conocer los sentimientos, emociones y reacciones, propias de cada situación. De hecho, esto facilita la comprensión del otro y constituye un importante aporte para el aprendizaje social.

Otras veces, este aprendizaje se hace en ausencia de toda otra persona. Mediante su imaginación, el niño figura la práctica de una técnica social.

Como vemos, el pensamiento mágico-asociativo, la fantasía

infantil, actúa como medio de afirmación de la integración del yo y como mecanismo de defensa, compensador, ante las exigencias desmedidas para la instancia evolutiva que cursa el niño. Así es que se convierte en una fórmula de evasión, de liberación, compensación, sustitución y de ejercicio de intereses e ideas.

Gracias a ello, permite una progresiva y sólida adaptación a la realidad, y aunque parezca contradictorio, prepara para el desarrollo de un pensamiento lógico, a punto de partida de fórmulas mágicas.

Este innegable origen del pensamiento lógico-causal en las fuentes mágicas, se evidencia en toda situación de conflicto vital ya que el hombre adulto, por el mecanismo de la regresión vuelve a ellas. En efecto, la enfermedad, la inseguridad, el problema emocional, son circunstancias en las que el adulto puede volver a hacer uso de su fantasía para librarse, evadirse o equilibrarse.

TRABAJOS CON GRUPOS
COMISIONES DE FOMENTO. EXALUMNOS Y CLUBES.

Técnica de las reuniones.

La reunión es uno de los métodos que más usamos en el trabajo de nuestra escuela Rural.- Por más restringido que hagamos nuestro trabajo periescolar siempre vamos a tener oportunidad de enfrentar a un grupo de personas en nuestra acción docente.

Sabemos, porque también nosotros lo hemos sentido alguna vez, que el maestro, principalmente el que recién se inicia en las funciones de su profesión, se encuentra cohibido y teme a las reuniones.

Este temor, más que nada, se debe a que carece de técnicas para el manejo de grupos. Cuando nos proponemos un trabajo social organizado, el método de la reunión es usado con bastante frecuencia, siendo casi, el basamento de toda acción escolar.- Cuando ya nuestro trabajo se dirige con mayores ambiciones a la aplicación de un plan de desarrollo de la comunidad, éstas se transforman en elemento imprescindible, y por lo tanto deben manejarse de acuerdo a normas establecidas.

Las reuniones pueden ser de diferentes clases de acuerdo a los fines que se persigan, a los asuntos o problemas que hayan de tratarse, a las personas que intervengan, ya sean jóvenes o adultos, y al tiempo que se disponga para ellas.

Pero, sea cual fuere la clase de reunión, debemos lograr que ella sea consecuencia de un interés despertado en la comunidad y que provoque entre los asistentes una satisfacción que ambiente el éxito de los objetivos que nos proponemos.

Con el fin de que el maestro logre estos propósitos, van como ayuda estas sugerencias.

******

1er. paso.

S. 1) DETERMINAR CLARAMENTE EL PROPOSITO DE LA REUNION.

Antes de citar para una reunión, el maestro debe formularse esta pregunta:

1) ¿Qué espero lograr de esta reunión?

Por lo tanto lo primero que se debe hacer es definir claramente el propósito de la misma y los objetivos que se persiguen.

Las finalidades pueden ser múltiples: integración de la Comisión Fomento, de tipo recreativa, para el caso de una función de cine o teatro; puede ser informativa, cuando se hace conocer a los vecinos resultados de una gestión o algún problema escolar. También puede ser de auscultación de opiniones, o para buscar los mejores medios para resolver alguna dificultad, tales como un camino, una calzada, comedor escolar, un subsidio, etc.-

Puede ser también como un medio de entrar en un problema de índole comunal más amplio, por ejemplo: la organización de campañas de incentivación hortícola, sanitaria, etc. y, por lo tanto, ser aspectos o parte de un programa más amplio de acción educativa periescolar.-

2) El maestro debe planificar la reunión por escrito.

La formulación de un plan por escrito llevará a sujetarse al mismo en los distintos pasos de la reunión: su exposición, el análisis de los elementos o situaciones (motivo fundamental de la reunión) y la discusión libre de todo el problema.

La necesidad de un plan salta a la vista, de modo que no dé la sensación de que se improvisa, o de desorden al saltear puntos esenciales, ni se extenderá en divagaciones innecesarias.

3) Buscar la justificación de la convocatoria.

Para lograr ésto y tener la seguridad de que la invitación ha

sido oportuna y necesaria, deberá responder a estas tres preguntas:

1)-¿El propósito es lo suficiente valioso para convocar la reunión?

2)-¿Justifica el propósito, el tiempo y los esfuerzos que se gastarán en la preparación de la misma?

3)-¿Justifica el propósito el tiempo que van a emplear los vecinos en la asistencia?

Si se logra contestar afirmativamente estas tres preguntas, se puede tener la seguridad de que realmente la reunión debe realizarse. Pero si aún no se está convencido o tiene dudas, visite a algunos elementos representativos del medio y preséntele las razones o motivos por los que quiere convocar una reunión.-

Estos elementos pueden ser el comerciante, el presidente de la Comisión Fomento, autoridades o líderes de la Comunidad, etc.

Si ellos reconocen la necesidad de la misma y además le hacen sugestiones, aprovéchelas para mejorar y ampliar su plan. Así encaminará la reunión con mayores posibilidades de éxito.

S. 2) COMO DEBE DESARROLLARSE UN PLAN DE REUNIONES.

Si el maestro desea preveer todos los detalles, debe pensar en:

1)- El tipo más adecuado de reunión, para el propósito que se persigue.

a)-Si solamente en una exposición de parte de él, o una lectura o, por lo menos, si la mayor contribucion está de su parte, la reunión será del tipo de INFORMACION O CONFERENCIA.

b)-Si consiste en demostrar y entrenar, es decir si los asistentes van a aprender practicando, la con-

tribución será por igual entre el grupo y el maestro. Esta corresponde a la del tipo de DEMOSTRACION O ENTRENAMIENTO.

c)-Si el maestro desea plantear o abrir una discusión, y la mayor contribución está de parte del grupo, la reunión habrá tomado la característica de DISCUSION.

2)- Elegir los tipos que más se adecúan para la realización de su propósito.

3)- Considerar y calcular el número de personas que podrán intervenir, de acuerdo con la tipología anteriormente descripta.

Para el primer tipo pueden concurrir grandes grupos. Para el segundo, el número no debería exceder de 25 a 30 personas.

En el tercer caso o de discusión, 7 u 8 es lo más conveniente, pero podría llegarse hasta 25 en casos especiales.

4)- Pensar en las personas que deben asistir.

Si es una reunión de información puede concurrir toda la comunidad.- Si es de demostración se invitará a los que tengan interés en lo que va a ser enseñado. Finalmente si es para discusión, pueden ser los miembros de la comisión, los líderes o personas más influyentes en el medio o de más prestigio.

Si nosotros buscamos soluciones, debemos pensar que estas personas son las que van a tomar decisiones, para lo cual deben estar capacitadas para contribuir al logro del objetivo propuesto.

5)- Cuidar de que no queden sin invitar personas que la mayoría piensa deben estar presentes en la misma, y tener en cuenta los siguientes aspectos:

a)-No dejarse engañar, ya que no siempre la persona que habla mejor es el líder más capaz de un grupo.

b)-Que los vecinos de más prestigio sean los preferidos para presidir las reuniones.

c)-Ayudarnos de la presencia de algún invitado, para que contribuya a la realización de los objetivos propuestos, quien estará bien compenetrado del plan estructurado.

6)- Prever con la debida anticipación la fecha, hora y lugar de la reunión.

Esto es de suma importancia en el medio rural.

a)-Para considerar la fecha, tendrá en cuenta el maestro:

a'-Epoca en que las personas se hallan más desocupadas.

b'-Tiempo más oportuno y condiciones climáticas.

c'-Tradiciones y costumbres locales.

d'-Días feriados.

e'-Urgencia del motivo.

f'-Existencias de otros programas.

b)-Para fijar la hora tendrá en cuenta:

a'-Las condiciones del trabajo en el campo.

b'-El estado de los caminos.

c)-Para fijar el lugar considerará:

a'-La capacidad del local y sus asientos.

7)- Anunciar la reunión.

Una reunión importa al maestro el disponer de muchas horas de atención dedicada a ella. Debe por lo tanto planificarse bien para asegurar el éxito de la concurrencia. Cuántas veces hemos citado

vecinos y por fallas en la planificación, han concurrido sólo 2 o 3 personas o ninguna. ¡Cuánta desazón! Entonces pensábamos que había una gran indiferencia hacia el maestro, o hacia la escuela, y hasta es posible que al otro día arengáramos a los niños adjudicándoles culpas a sus padres, que en realidad no merecían. Por eso el maestro debe planificar y tener en cuenta que no todas las personas que invite asistirán, ya que puede existir otro tipo de reunión o actividad que distraiga la atención de los vecinos.

Es muy importante estudiar los medios que pueden emplearse para convocar una reunión. Ello estará en relación con la característica de la misma, su importancia, y el núcleo de personas que se espera concurra a la reunión. Se utilizarán:

Para el tipo 1)-

Conferencia- (anuncios varios, circular, carteles, caricaturas, radio altavoces.)

Para el tipo 2)-

Demostración o entretenimiento. (cartas personales, invitación personal, o invitación por otros invitados.)

Para el tipo 3)-

Discusión- (información escrita de lo que se va a tratar, para permitir la preparación previa de los asistentes).

Si fuera necesaria la anticipación de la reunión debe darse aviso a todos los invitados con debido tiempo.

8)- <u>Colaboración de organizaciones de la Comunidad.</u>

Algunas veces podemos necesitar la colaboración de alguna organización ya existente en el medio. Si el maestro recurre a ellos, se habrá ayudado en sus propósitos y hará

sentirlos orgullosos de poder participar.

9)- Preparar los elementos necesarios para el desarrollo de la reunión.

La información y carteles que se han de manejar, el libro de actas, de caja, etc. deben estar previamente ordenados. Nunca debe dejarse para el momento de la reunión la disposición del material, cualquiera sea el mismo.

Además se procurará que los asientos sean suficientes para todos, para evitar tener que suspender la reunión para ir en busca de éstos. Piense en todo, incluso el lugar donde le conviene colocarse. El cuidado que Ud. tenga con todos estos detalles, permitirá a los asistentes formarse un juicio sobre las próximas reuniones, decidirán en gran parte la asistencia a los diferentes tipos de ellas y hasta se irá formando un clima de aceptación y confianza favorable al maestro.

S. 3) COMO DEBE CONDUCIR LA REUNION.

1)- Comenzar siempre una reunión a tiempo.

El maestro no debe fomentar el mal hábito de comenzar después de hora una reunión. Para lograr que las mismas comiencen a tiempo se hace necesario que en oportunidad destaque a las personas que llegan a hora. De esa manera se fomentará la puntualidad por medio de estímulos.

2)- Formar ambiente agradable y simpático.

El maestro tratará de vencer la tirantez que produce la compañía de personas desconocidas o de situaciones no familiares. Ha de tener recursos a mano para lograr un ambiente de confianza, cordial y de camaradería. Estos recursos pueden ser una anécdota, un cuento bien presentado, o todo aquello que ayude a eliminar la desconfianza.

3)- Explicar claramente el propósito de la reunión.

La explicación del propósito de la reunión es la guía más eficaz para ella.

De esta manera se ordena el motivo de por qué se citó y qué se espera resolver con ella. Si estuvieran presentes personas que asisten por primera vez se le informará de los antecedentes de lo tratado. Esta información puede hacerla, en lo posible, un invitado, para evitar el centralismo de la atención en el maestro, y a la vez jerarquizar al vecino y hacerlo partícipe de la situación. Se explicará además el orden que se va a llevar en la sesión, aunque este aparezca ya escrito en un pizarrón o cartel.

Cuando se entablen discusiones o en reuniones de esta naturaleza, es necesario que los vecinos se expresen libremente, que cada uno exponga su pensamiento o enfoque del problema. Quizás por ahí surjan las mejores soluciones. En caso de que esto no ocurra, le corresponderá al maestro hacer una síntesis del pensamiento de toda la reunión y sugerir una solución o fórmula más aceptable para todos.

4)- Anticipar algo sobre la manera o métodos de trabajo durante la reunión.-

a) Tiempo de la reunión.-

Es importante tener en cuenta el anunciar previamente el tiempo que va a durar la reunión. De esta manera los vecinos sabrán a qué atenerse.

b) Síntesis del temario tratado.-

Si la reunión es importante y se va a repartir una síntesis (ej. reuniones de demostración) de lo tratado, es conveniente hacerlo saber antes, para evitar que se pierda el tiempo tomando anotaciones y se logre así mayor atención.

5)- Despertar el interés entre todos los participantes.-

Casi siempre, antes de disponerse a atender, los integrantes de la reunión se muestran inquietos, conversan, cuentan anécdotas o intercambian saludos. El maestro deberá llamar la atención a los mismos muy suavemente. Jamás debe enfadarse por ello, ni llamar la atención en tono im-

perativo. Enfocará el asunto de manera que dé importancia a los intereses corrientes del auditorio. Deberá poner énfasis en los beneficios que se lograrán.

Si se trata de integración de Comisión de Fomento, quizás sea hasta conveniente que el maestro lea algunos artículos del Reglamento de Comisiones, tales como al que nombra al Director, tesorero, o de las competencias de la misma. Deberá hacer notoria la necesidad de la intervención de todos y que por ello cada uno exponga sus ideas y su colaboración personal.

Su actitud debe ser amistosa y simpática con todo el grupo y con mucho tacto logrará, además, una situación amistosa entre los asistentes.

El maestro deberá siempre presentarse en una actitud sencilla y modesta dirigiéndose a todo el grupo. Si hay entre los presentes personas que realizan algún sacrificio para poder concurrir, se debe aludir a su presencia destacando el hecho, para que sirva de estímulo a los demás.

6)- Estudiar con cuidado la manera como va a presentar sus ideas.-

Para tal motivo destacamos las siguientes sugerencias:

-Expresar la idea general en breves palabras, con la mayor claridad posible. Luego señalar los diferentes tópicos en el orden que va a tratarlos.

-Presentar las ideas en un orden lógico. Por esta razón es necesario que el maestro tenga una idea clara del asunto.

-Relacionar las ideas de manera que el auditorio entienda fácilmente su encadenamiento.

-Usará un lenguaje sencillo y familiar al alcance de todos los oyentes.

-Se ayudará de recursos gráficos para hacer más clara su exposición: mapas, carteles, ilustraciones, etc.

-Terminará su exposición o información con una breve síntesis o conclusión de modo de dejar una idea clara en los asistentes.

7)- Si la reunión toma el giro de discusión, es necesario prever algunos aspectos.-

Casi siempre aparecerá de alguna manera y en diferentes grados la discusión. Cuando la reunión tiene una asistencia numerosa se hace difícil controlar la discusión, pero si el grupo es pequeño debe estimularse la participación individual, de acuerdo a las siguientes sugerencias:

1)- Utilice algunas preguntas de sondeo, como por ejemplo:
"Don Pedro -¿qué le parece la idea?"-
"Sr. X -¿está Ud. de acuerdo con esto, por qué?"-

2)- Evite que su pregunta sea contestada con un "si o un "no". Para lograr esto insista en el "por qué".

3)- Relacione la idea con algo pasado y observado anteriormente, por ej.: "¿Recuerda Ud. Dn. X cuando se encontraba, con su automóvil atascado, en el paso, como veíamos la necesidad de una calzada?".

Si el maestro ha previsto algunas preguntas, no debe dejarlas para el final, ni tampoco las que quisieran formulársele durante su exposición.

Preguntar es muy difícil, más aún para nuestro campesino, por lo que el maestro debe ayudarles lo más posible.

8)- Si el maestro tiene que dirigir la discusión se le pueden presentar, diferentes situaciones que tiene que prever.

Estas situaciones pueden ser diferentes, pero ellas deben ser previstas en lo posible. Por ej.: la discusión puede cambiar de rumbo, el maestro es quien debe fijar nuevamente el objetivo inicial en la mejor oportunidad.

De ninguna manera puede permitir la discusión de temas ajenos al propuesto ni tampoco las que tengan un sello personal.

También es aconsejable el uso de algunas preguntas para estimular la participación de todos, sobre todo de aquellos más reacios a intervenir.

9)- El maestro puede hacer fracasar una reunión.-

Para evitar esto, le sugerimos:

-No tomar la actitud de un experto, que domina todos los conocimientos.

-No dejar que el grupo pierda el tiempo, en divagaciones sobre cosas por todos sabidas.

-No argumente de mal modo, no declare de manera descortés que una persona no domina el tema o no tiene razón.

-No viole algún asunto de confianza, ni de interpretaciones erróneas a lo dicho por otro.

-En ningún caso se encolerice, ni sea demasiado severo; tampoco adopte actitudes irónicas que hiera la susceptibilidad de algún asistente.

10)- Debe estar alerta sobre las reacciones del grupo.-

Es probable que el maestro encuentre en su medio clubes organizados o centros, otras veces sin organización estable.

En estos casos la reacción de los grupos es diferente, por lo tanto Ud. debe estar atento para aprovechar todas las oportunidades favorables.

Para ello sugerimos:

a)- Estudiar en primer lugar las características de la zona o comunidad para acomodar a ella los tipos de reunión de acuerdo a sus necesidades.

b)- Procure indagar en sus visitas y entrevistas, el ambiente que tienen las proposiciones que haya pensado hacer al grupo.

c)- Manténgase alerta a las reacciones de los asistentes, para saber cuándo es preciso cambiar la táctica prevista.

d)- Cuando quiere hacer algún sondeo nunca debe dirigirse al grupo entero, sino a algunas personas en particular.

e)- Estar siempre atento y listo a observar las actitudes y expresiones ante la opinión de algunos, o los comentarios que se producen en un momento dado. Esto puede

ser un indicio de lo que piensa un vecino que no se anima por timidez a expresar su pensamiento.

f)- Si el maestro nota que el tema no es lo suficientemente comprendido, deberá ayudarse por medio de la ilustración con ejemplos tomados del ambiente local, que el grupo conozca.

g)- En ciertas oportunidades, un chiste o una anécdota ayudan a eliminar las tensiones que puedan surgir.

h)- Si a pesar de todos sus esfuerzos el maestro no logra que los vecinos expongan sus ideas, tenga calma y no dé señales de impaciencia o de cólera.

11)- Deberá saber dar fin a la reunión.-

Si él tuvo en cuenta para iniciar la reunión, el determinar el propósito, también recordará en el momento oportuno, realizar una síntesis para finalizar la reunión.

Una manera de terminar la reunión puede ser la siguiente:

Estimados vecinos, nos hemos reunido esta tarde para discutir el asunto relativo a:. . . . . (ej.: Construcción de una calzada).

Hemos convenido que los principales problemas de este asunto son los siguientes: (escribir en el pizarrón las conclusiones).

1o.) Permiso del propietario del campo.

2o.) Ayuda y autorización municipal.

3o.) Ayuda y colaboración de los vecinos.

4o.) etc. etc. etc.

12)- Considerará previamente la necesidad de nombramiento de comisiones, para llevar a cabo los objetivos propuestos.

Acontece muchas veces que en las reuniones en que se tratan asuntos relativos a la planeación de un trabajo, casi siempre es necesario asignar tareas a los concurrentes con el fin de que las realicen e informen luego a la comunidad.

Si las personas que se comprometen a realizar estas comisiones lo hacen con conocimiento de causa y buena voluntad, re-

presenta esto el mejor medio para mantener el interés y para que los individuos como integrantes del problema.

13)- Procurará además que quede alguna constancia escrita de la reunión.-

Se llevará un libro de reuniones. Si es posible hacer copias mimeografiadas sobre lo resuelto, para ser distribuídas en la comunidad.

Si la Escuela o la comunidad tienen un periódico sería el medio más eficaz para divulgar las resoluciones y la evolución del trabajo en sus etapas hacia el logro de sus objetivos.

S. 4) MANEJO DE GRUPOS.

Al maestro le pueden servir de orientación algunas reacciones típicas de los individuos, para lo cual van algunas sugerencias para proceder de acuerdo a ello.

A)- Persona que habla demasiado.-

Cortar su plática o conversación con un ligero sumario de lo que ha dicho, y dirigir la pregunta a otra persona. En el caso de que la persona que está hablando demasiado insiste en su actitud y resulta difícil convencerlo o callarlo, conviene conquistar al grupo para que se entienda con él.

B)- Persona que está deseosa de ayudar y toma parte constantemente en la discusión.-

Estos individuos hacen generalmente propuestas acertadas, pero no dan lugar a que otros tomen parte. Con mucho tacto hay que interrumpirlos y dirigir preguntas a otras personas.

Se indica que se aprecia e interesa lo que dice o propone, pese hace la sugestión: "Debe haber otras proposiciones". También conviene pedir que se haga un sumario de lo que propone.

C)- Persona divagadora.-

Se aprovecha el momento en que se detenga en su exposición, se le dan las gracias, se repite una de sus

propuestas y se pasa adelante. Se puede hacer referencia a la lista de propósitos escritos en el pizarrón y se le pregunta a cuál de ellos se refirió.

D)- Persona que se refiere a asuntos fuera del tema de que se trata.-

Se le llama la atención cuidadosamente acerca de la lista de tópicos para discutir y se le dice: "Sus palabras e ideas son interesantes pero es mejor dejar eso para más tarde."

E)- Persona que tiene problemas personales.-

Si éstos están relacionados con el tema de la reunión, deberá discutirse el problema. Pregúntese al grupo su opinión y si considera que tiene relación con el tema de estudio.

F)- Persona que distrae la atención hablando con otros.-

Se hace una pausa, se mira en su dirección y se preocupa que otros lo oigan. Se le pregunta si tiene alguna opinión que sea valiosa para todo el grupo.

G)- Persona humilde y de expresión poco clara.-

Sus ideas pueden ser buenas. Se le ayuda repitiendo sus ideas y aclarando: "En otras palabras, Ud. quiere decir . . . ."

Debe protegérsele contra posibles burlas de los demás.

H)- Persona definitivamente equivocada.-

Si sus ideas son contrarias a las de todo el grupo se puede decir: "Bueno cada uno tiene su propia manera de pensar . . . . " y se continúa con la discusión.

I)- Persona que dirige alusiones a otros.-

Siempre que haya disputas personales deben ser interrumpidas con una pregunta directa a quienes en ella intervienen. Se procura guiar la discusión en otro sentido y se pide se abstengan de personalizar los asuntos.

J)- Persona tímida o huraña.-

Se le pregunta directamente algo que se tenga seguridad que lo puede contestar. Se le pide su parecer y se le ayuda a que el grupo lo estime.

15)- <u>Terminada la reunión, evaluar y comprobar el éxito alcanzado.-</u>

Partiendo de los objetivos o propósitos fijados de antemano, analizar las dificultades vencidas durante ella, y de los objetivos concretos que se han logrado. Para evaluar la misma, van aquí algunas sugerencias que pueden resultarle de utilidad:

Se hará un cuestionario como el siguiente y se contestará luego de realizada la reunión:

1)- Se definió claramente el objetivo?. . . .
2)- Contribuyó la reunión a el objetivo primordial?. . . .
3)- Resultó justificada la reunión?. . . .
4)- Fue oportuna?. . . .
5)- Fue suficiente la preparación?. . . .
6)- Se principió a tiempo?. . . .
7)- Se expresaron con claridad los datos e ideas respectivas?. . . .
8)- Fueron debidamente utilizados los materiales audiovisuales?. . . .
9)- Se logró mantener el interés?. . . .
10)- Participaron debidamente todos los asistentes?. . . .
11)- Se logró las discusiones en el sentido del objetivo propuesto?. . . .
12)- Se proporcionó un sumario?. . . .
13)- Se designaron Comisiones?. . . .
14)- Se terminó la reunión a tiempo?. . . .

Estas y muchas otras cuestiones puede plantearse el maestro, de acuerdo claro está, a la índole de la reunión. Lo más recomendable es que cada uno haga su propia lista para la evaluación.

16)- <u>Si en la reunión debe intervenir una persona, ésta ha de ser presentada por el maestro.-</u>

Los miembros deben saber quién es la persona que va a

hablarles. El maestro lo presentará dando datos sobre su personalidad, etc.

Con estas sugerencias, creemos compañero maestro, que su acción puede desarrollarse con bastantes posibilidades de éxito.

En próximos trabajos nos referiremos a otros aspectos importantes para el trabajo social en la comunidad, tales como técnicas de visitas domiciliarias, entrevistas, etc.

Esperamos pueda serle de utilidad.

Walther Gándara

Bibliografía: Victor Montoya Mendinacely.
Apuntes de clase - 1962-
Extension Methods-Montana.
Extension Service-Montana. State College - 1961.

LA EDUCACION ESTETICA Y OTROS ASPECTOS DIDACTICOS EN RELACION CON EL JARDIN ESCOLAR.-

Por Homero Grillo

Ya hemos visto cuánta importancia le asigna el Programa para Escuelas Rurales a la realización de actividades en la huerta, el jardín y el taller, vinculándolas muy estrechamente a la actividad docente.

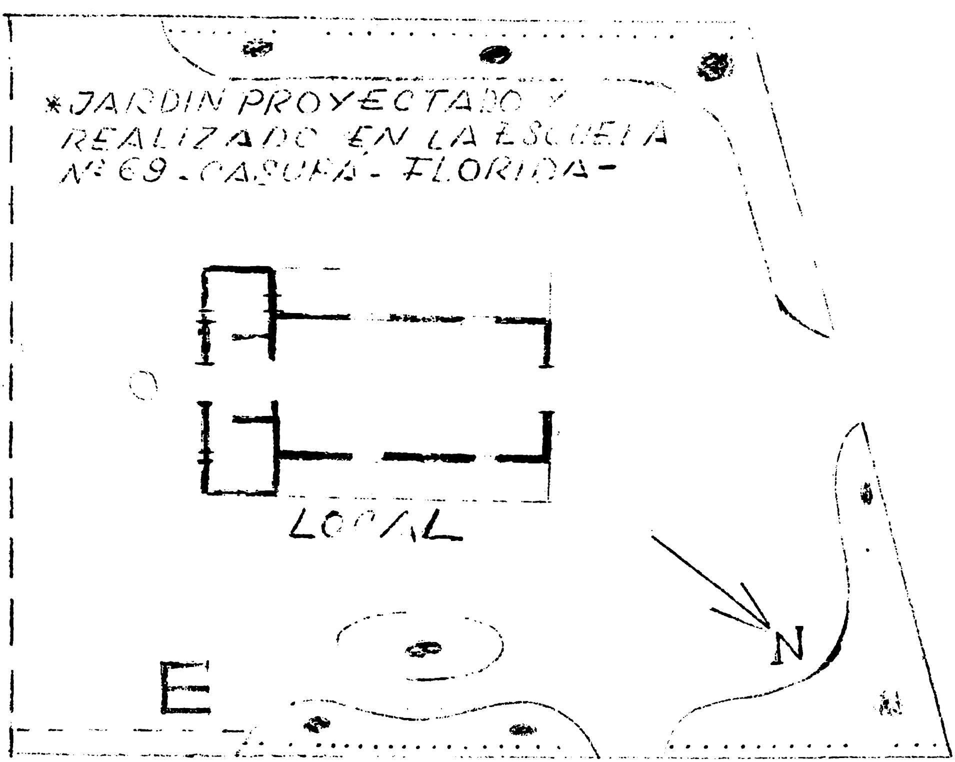
Respecto al jardín, puede afirmarse que es un sector de trabajo en el cual el maestro puede, además de cumplir actividades muy similares a las efectuadas en la huerta, encontrar amplio campo para el desarrollo de la cultura estética.

En pocos aspectos la acción compensadora de la escuela rural puede ser más positiva que en este terreno dada la influencia del medio sobre el niño, donde las actividades que en general realiza, determinan en él cierta insensibilidad para captar toda la belleza del mundo que le rodea.- Echar y atar terneros en días de lluvia o frío, arar o ir a buscar su caballo, para concurrir a la escuela, en mañanas de helada; pastorear animales con cerrazón, garúas o fuerte sol, son algunas de las tareas a que suele estar sometido el niño desde sus primeros años.- Estas actividades, su forma de vida y el encontrarse sumergido en el paisaje, debe, originar su insensibilidad ante el mismo y ante muchas otras manifestaciones de belleza. Hay pues un gran déficit a llenar, sensibilizando al niño para que sea capaz de vivir plenamente los mil matices que embellecen su mundo.

Las actividades realizadas en el jardín de la escuela, bien explotadas por el maestro, pueden dar los elementos que contribuyen a despertar y estimular esa sensibilidad. Además complementan otros aspectos del cultivo de la expresión y favorecen el. trabajo del maestro permitiéndole utilizar elementos vivos y de fácil comprensión. Es camino que una vez recorrido, impulsa

a buscar en derredor los infinitos motivos de contemplación que ofrece el medio: un campo de lino o de borraja en floración; el oro de un trigal ondulado por el viento; árboles de hoja caduca con sus increíbles colores en el momento de deshojarse; montes en flor de espinillos, acacias, ceibos, ciruelos, durazneros; el manto azulado del camalotal cubriendo las aguas de un recodo de arroyo o el del cardal triunfando en los cálidos días de verano; el río y el arroyo con sus remansos, islas o la cortina de árboles que bordean sus riberas; la gota irisada de rocío.

Tal vez el primer atisbo de emoción se despierte en el niño el día que le hacemos notar la elegancia del galgo tendido en carrera tras la liebre, el vuelo del halcón, o el picaflor, las armoniosas formas de un caballo o el reluciente pelo de su petiso recién pelechado. Inicialmente admirará las suaves curvas que forman las borduras que limitan el jardín, los rectos planos de los setos o la simetría de una thuya globosa. Más adelante, por el afinado y paciente trabajo del maestro, interpretará el "afiche de melancolía" que nos sugiere el sauce llorón; cuánta belleza se



encierra en el árbol de irregular y extraña forma, y hasta llegará un día a comprender la agonía del árbol semi-seco, la tragedia del que ya murió o la del que sufre el abrazo mortal del higuerón. Y su mirada será sensible: al espectáculo que ofrece el vaho que por las mañanas se levanta de los bajíos y cañadas para luego transformarse en nube; al de un cielo estrellado o una noche de luna; a la fiesta de colores que ofrece una entrada de sol o la maravillosa aurora, tantas veces vista pero tan pocas admirada en toda su grandeza.

El trabajo docente puede comenzar con la realización de proyectos efectuados por equipos de alumnos, ajustándose a lineamientos dados previamente por el maestro. La discusión que pueda surgir alrededor de los mismos permitirá: analizar los posibles errores y detalles a tener en cuenta; facilitar el estudio y la comprensión de formas, proporciones y perspectivas; estimular la consulta de obras referidas al tema; iniciar al niño en el estudio de los colores, a fin de formar combinaciones agradables con las plantas que florecerán en los distintos canteros y muchas otras situaciones que podrán ser aprovechadas por el maestro para su trabajo.

Razones de orden práctico determinarán un tipo de jardín que, en sus lineamientos generales, se aproximará al de tipo paisajista, formado por canteros delineados a base de grandes curvas, ya que, debiendo el jardín escolar estar ubicado generalmente junto a zonas donde juegan los niños, su forma será determinada por la necesidad de dejar el mayor espacio libre para patio de recreo. Por esta causa, los canteros se formarán en los límites de dichos patios, en la avenida de entrada, junto a los cercos o en aquellos lugares que se estime conveniente, evitando siempre trazarlos en las zonas de mayor tránsito a fin de que no resulten perjudicados.

La profundidad o anchura de los canteros oscilará entre dos y

tres metros; el mínimo de tierra a cultivar, posibilitará el trabajo.

Su altura, igual que en la huerta, será determinada, en parte, por el tipo de tierra y nivel del terreno: en lugares altos y secos, canteros más bien bajos para atemperar los efectos perjudiciales de la sequía; en lugares bajos y húmedos, perfectamente altos y con buenas salidas para las aguas de lluvia.- Existiendo en nuestro país muy pocas escuelas rurales que disponen de riego, será necesario realizar labores muy oportunas para compensar esta deficiencia. En otoño deberá cultivarse la tierra profundamente para facilitar el almacenamiento de las aguas invernales en el subsuelo. Un nuevo trabajo en primavera y escardas después de cada lluvia, resolverán en gran parte el problema de la falta de riego.

Este hecho obliga a limitar el número de plantas: pocas y bien distribuídas respecto a las permanentes tales como margaritas, fucsias, rosales, jazmines, cotoneaster, thuya globosa, strelitzia, evónimo disciplinado, berberis, etc. En mayor profusión las anuales, sobre todo si pueden vegetar en invierno como el gladiolo y aquellas resistentes a la sequía como las plantas crasas, los malvones, geranios, gazanias, etc.- Por la falta de riego y por el cuidado que exigen, se descartan los jardines con césped.

El jardín podrá estar limitado por setos que, además de embellecerlo, pueden protegerlo de los vientos dominantes, de las canchas de juego o independizarlo de la huerta u otros sectores.

Para la formación de estos setos se podrá emplear ligustrina, thuyas, crategus, evónimos, teucrium, lantana, membrillo de adorno y plantas que se desarrollen lentamente, permitiendo así que con una o dos podas por año puedan mantenerse a baja altura. Se busca con ello facilitar la vigilancia de los niños cuando se encuentran fuera de los salones. Por igual causa, la elec-

ción de plantas para los canteros recaerá sobre variedades de poco porte o que toleren podas severas.

Al distribuir las plantas en los canteros, colocarlas de mayor a menor ésto es, plantas de más porte al fondo y las más pequeñas al frente, próximas a las borduras.

Al formar macizos o grupos, las hojas anchas deben ocupar el centro y las más menudas la orilla. Los lugares abrigados del Sur y Pampero y con buena exposición solar pueden destinarse a plantas de clima más cálido que el nuestro, como la estrella federal. En lugares sombríos y húmedos o a media sombra, formar macizos de hortensias. A veces puede disimularse una pared de mal aspecto cubriéndola de hiedra o plantando a su pie Santa Rita, alguna variedad de jazmín enredadera o rosa mosqueta, plantas que la cubrirán totalmente si se aseguran a ella tres o cuatro alambres colocados paralela y horizontalmente.

La formación de borduras, a pesar del trabajo que demandan algunos tipos de plantas, es aconsejable por realzar el conjunto y dar estabilidad al jardín. Puede ser hecho con violeta, que se multiplica por estolones; lazo de amor fino o pasto inglés, ambas por división de matas; boj, por esquejes; santonina, por pequeños gajos; portulaca, planta crosa, multiplicada también por gajos; echeveria o rosa verde, planta crasa de tallo casi nulo, llamada así por sus hojas unidas en roseta; mesenbriantemum o rayito de sol, planta de fácil multiplicación por gajos.

Paralelamente a la preparación de proyectos, pueden realizarse estudios y prácticas de multiplicación de plantas por semillas, gajos, esquejes, hojas, bulbos, rizomas, acodos. Búsqueda de plantas de floración escalonada a través de las distintas estaciones. También de plantas desconocidas o poco cultivadas en la zona a fin de incorporarlas a la misma. Cultivos de plantas de interiores para adorno de los distintos ambientes. Clasificación de plantas por su ciclo vegetativo, tipos de hojas, flores, forma de multiplicación, origen, tipo de vegetación en lo que

respecta a ambiente. La floricultura; países que se destacan en esta actividad. Flores que en nuestro país son objeto de intenso cultivo comercial. Posibilidades de hacerlo en la zona. La perfumería; países que se destacan en esta industria. La flor como expresión de belleza. Flores simbólicas. Poesías alusivas.

Ejercitación en la formación de ramos, haciendo notar que los tallos florales deben cortarse largos y ser reunidos por la base colocando los más cortos en la parte exterior del mismo. Ramos con flores de un solo color; incorporación del verde. Hacer notar también que, aunque la moda impone a veces la formación de ramos con flores de distintos colores, no todos ellos combinan armoniosamente. Sobre este punto transcribimos lo expuesto por Mouduit y Pelufo en su obra "El jardinero ilustrado": "Considerando que el ojo normal está organizado para percibir simultáneamente y por tantos nervios ópticos especiales los tres colores fundamentales, cuando percibe un solo color, dos de los nervios ópticos quedan inertes, lo que causa un cierto malestar, una exaltación tanto más fuerte cuanto más subido y más resaltante es el color percibido.

Para recibir una sensación agradable es indispensable, pues que la vista perciba al mismo tiempo y sobre el mismo plano, el amarillo, el colorado y el blanco, o bien dos colores, pero uno complementario, o sea compuesto de dos colores.

El colorado tiene por complemento el verde. El amarillo tiene por complemento el violeta. El azul tiene por complemento el anaranjado.

Llámase armonía cromática los matices intermediarios que hacen pasar gradualmente de un color simple a otro simple. Los contrastes armoniosos son la sensación que producen las reuniones artísticas de los colores fundamentales entre sí, o con sus complementarios, con uno predominante.

Se combinan agradablemente:
El colorado oscuro con amarillo celeste.
El colorado oscuro con verde pálido y purpurino.
El amarillo oscuro con rosado y celeste.
El azul subido con rosado y amarillo claro.
El verde oscuro con rosado y celeste.
El violeta oscuro con rosado y amarillo claro.

En la práctica y haciéndolo con mucho gusto, pueden asociarse los colores siguientes:

Violeta con rosado y amarillo.
Lila con punzó, blanco o amarillo desvaído.
Anaranjado con colorado oscuro o violeta.
Colorado subido con azul oscuro, blanco o amarillo.
Granate con blanco, lila, celeste o amarillo.

No armonizan:

El colorado con el anaranjado o el violeta.
El amarillo con el anaranjado o el verde.
El azul con el violeta o el verde.

En resumen, parece que las composiciones florales en las cuales entran los tres colores primordiales o sus complementarios, matizados con blanco y morado, procuran las satisfacciones artísticas más completas".

A este respecto puede el maestro hacer comprobaciones, mostrando a los niños simultáneamente dos colores que armonicen cambiando luego por otros que desentonen.

La incorporación de estos conocimientos permitirá proyectar la realización de macizos y canastillos en lugares adecuados, en los que las plantas más altas y los colores más oscuros ocuparán el centro. Además facilitará la elección de colores cuando se decora el salón de clase, pintan macetas, jardineras, paredes, aberturas. Este conocimiento se extenderá a la vida hogareña

orientando a quienes deben elegir telas para vestidos, trajes, cortinados, etc.

Son importantes los estudios hechos en este terreno respecto a: la influencia de los colores sobre el espíritu traducido en normas dictadas por los sociólogos a los futuros encuestadores referido al color del traje a usar al realizar dicha tarea; sobre el organismo, según el efecto positivo ejercido en la salud de los empleados que trabajan en la sala de turbinas de la Usina Hidroeléctrica de Rincón de Bonete, como consecuencia de una acertada elección de colores en la pintura de sus paredes; sobre el apetito, el cual se ha logrado estimular, decorando el salón comedor de algunos restoranes con determinados colores.

Hecha la elección del proyecto para el futuro jardín escolar puede procederse al trazado de planos individuales consignando como mínimo el edificio, límites del precio inmediatos al mismo, bordes de canteros y setos.

Realizado el marcado de canteros por alumnos y maestros, si no dispone la escuela de empleado para que realice el punteado de la tierra, será preferible que haga esta tarea algún jornalero, post-escolar o vecino, por razones ya expuestas en trabajos anteriores.

Es conveniente que la tierra del jardín sea rica en materia orgánica; si no reuniera esta condición, incorporársela para darle mayor soltura.

Una vez preparada la tierra, luego de sufrir la acción de los agentes atmosféricos, "tomar centro", según expresión campesina, se distribuirá el trabajo en equipos, procurando que en todos intervengan las niñas en atención a que en general serán ellas quienes en el futuro atenderán el jardín hogareño. Se iniciarán los trabajos dando preferencia a la formación de borduras para luego continuar con los restantes.

La obra de la escuela, si es efectiva, se reflejará sobre los

hogares de la zona, despertando interés por las actividades que en ella se llevan a cabo, llegando a traducirse en la realización de obras similares. A este respecto debe aclararse que así como el jardín escolar, por las causas anotadas, debe ser preferentemente paisajista, es probable que muchas veces convenga el de tipo simétrico para los proyectos a realizar en casa de los vecinos, ya que en general ocupan espacios reducidos.

La escuela puede también proyectarse a los hogares mediante la distribución de semillas, plantines, bulbos, rizomas, podas y plantas diversas, pudiéndose llegar en etapas más avanzadas a la organización de pequeños concursos de flores y ramos y a la formación de clubes de niños jardineros.

PALABRAS DEL MAESTRO ENRIQUE BRAYER EN EL ACTO DE HOMENAJE A LA MEMORIA DE NELLY COUÑAGO DE SOLER.

(Casa del Maestro - 15 de mayo de 1965)

Fue a principio de 1954. A mi despacho de las Inspecciones Regionales entraba un hombre joven, más bien enjuto de carnes pero por cuyos ojos se adivinaba un alma apasionada. Le había yo conocido en las luchas gremiales. Era Miguel Soler.

Acababa de regresar de Pátzcuaro. No olvidaré nunca su planteo. Me dijo así: -Con mi mujer somos maestros de una escuela de zona evolucionada. Vivimos muy bien. La vida es plácida en ese lugar. Pero yo he ido a México a aprender a trabajar con comunidades deficitarias. Yo vengo a pedir un puesto de lucha y de trabajo en una escuela rural de nuestro Norte. Quiero una zona con dificultades para la labor. Mi única exigencia, que la comparto con mi señora, es que nuestra hija -de 5 años, creo, en ese entonces- pueda ser atendida en caso de enfermedad. No otra cosa pedimos: escuela con acceso para atender nuestra hija.

Se le dio, desde luego, acogida en nuestros pechos, en nuestros ánimos de educadores, a este golpeteo de un maestro que diferenciándose de muchos, de la mayoría, de casi todos, pedía no lo mejor, pedía lo peor, lo más difícil.

Los Inspectores Regionales patrocinamos con todo nuestro calor sus propósitos. Se señalaron distintos lugares donde buscar cabida para sus almas soñadoras y él, eligió La Mina, apartado lugar del departamento de Cerro Largo, en la frontera con el Brasil. Para mi satisfacción, era la escuela en donde yo me había iniciado como maestro.

En octubre de ese año 1954, Miguel Soler y Nelly Couñago, luego de esos largos trámites, embarazosos trámites de nuestras oficinas, llegan a la escuela de La Mina. Por muy extraña coincidencia, ese mismo día de octubre yo llegaba a una de las escuelas de esa zona, la Escuela de Paso de Melo, escuela que

me era conocida porque para habilitarla como tal yo había tenido que cumplir un esfuerzo muy grande: atravesar un bañado de media legua, tirarme a nado en su canal, y pasar uno de los días más negros que yo recuerdo de mi vida de Inspector.

Llegábamos a la escuela de Paso de Melo con un Inspector, que iba a ser juzgado como Inspector por mi, que ocupaba en ese momento la función de Regional. Tanto para él como para mi yo era -diríamos- casi criollo de esas tierras, (porque allí me inicié de Maestro, allí fui Sub-Inspector, allí fui Inspector, y allí iba como Regional) que me confiesa el Inspector diciéndome: "-¿Conseguiremos hoy que hablen estos niños?-".

En octubre de 1954, ni el ni yo, conseguimos que esos niños se abrieran, se comunicaran, con los Maestros que allí queríamos adentrarnos, asesorarnos, asegurarnos, de la capacidad, de lo que había logrado el Maestro en su labor.

Ese mismo día Miguel Soler y Nelly Couñago iniciaban su trabajo en la Escuela 60. Yo fui tres meses después a esa misma escuela; fui en compañía de Nelly Couñago de Soler. Es de las revelaciones que jamás olvidaré. Nunca tuve una prueba tan evidente, tan franca, de la eficiencia de una labor. Los niños que tres meses antes fueron extraños, desconocidos para nosotros, fueron los niños que al conjuro de la presencia de Nelly Couñago, danzaron, cantaron, recitaron, hicieron títeres, y puestos a examinárseles, nos abrieron sus cerebros, los abrieron y nos mostraron su inteligencia cultivada.

Yo había querido andar por esos caminos, esa es la verdad; pero nunca había logrado resultados apreciables. La labor de ese día me puso al tanto, por obra de magia de Nelly Soler... Perdón... He dicho Nelly Soler, y está muy bien dicho... Hay una simbiosis... En el Uruguay diríamos Nelly Couñago de Soler; en Bolivia diríamos Nelly de Soler. Nosotros podemos decir Nelly Soler, por lo que hay de compenetración entre uno y otro.

Fue la misma Nelly Soler que yo vi, ante el vecindario que

había sido mi vecindario, en la escuela en la que yo había sido maestro fracasado, en la Escuela 60 de La Mina, fue la Nelly Soler que yo vi hacer que se manifestaran, como en plena juventud, a los hombres de más edad, a los ancianos de la zona, bailando, cantando, alegres, felices, a los compases de su acordeón. Alegres y felices respondiendo, no sólo al acordeón, respondiendo a toda la música feliz que era, que es, Nelly Couñago.

6 años yo les vi trabajar; por 6 años yo fui supervisor de su trabajo como lo disponían los reglamentos. Por 6 años yo fui un alumno del trabajo de ellos en La Mina. Cuando pude, modestamente me sumaba a él. Las semanas que yo pasé entre ellos -y ellos son Miguel, Nelly, y muchos de los muchachos que están acá, a quienes yo les debo rendir una palabra de gratitud por lo que han hecho por la Escuela del País.

Por 6 años yo los vi levantar a una población que para todos los maestros que habíamos pasado por ella nos había marcado con el más tremendo de los fracasos. Yo había fracasado. Los que me siguieron en esa escuela y en ese lugar, de por vida dejaron la carrera, ni un sólo día más se arrimaron a una escuela pública, no obstante ser dos maestros denodados.

El triunfo de ellos fue neto, fue definitivo, fue sin que pueda en lo más mínimo discutirse ni ensombrecerse, como yo se que por algunos y en alguna medida y en algún aspecto, ha querido ser disminuído, o tergiversado.

Al cabo de 6 años, yo lo debo de decir, para sacar adelante su trabajo experimental de La Mina, Miguel y Nelly, habían comprometido 20 meses de sus sueldos. El Consejo de Enseñanza les debía, por inversiones que ellos habían hecho, 20 meses de aquellos $ 350 que nos pagaban entonces. No en balde Miguel y Nelly muchas veces no pudieron asistir a los actos de trabajo en que se los necesitaba y se les reclamaba en la capital. Por eso muchas veces, más que muchas veces, siempre, los veíamos presentarse con humildad, aunque con decoro. Ese desprendi-

miento, ese darse, ese tener que soportar pobreza, y un poco más que pobreza si es que yo pudiera decir todo lo que yo se de esto, levantaría en el pensamiento de los maestros la labor inspirada, la labor heróica que cumplieron en tierra norteña de nuestro país.

Al cabo de 6 años, deslumbrados nosotros por esa labor, presentamos al Consejo de Enseñanza, un proyecto elaborado por Miguel en comunidad con sus maestros, con los compañeros de sus 7 escuelas, que están acá hoy en su mayoría. Se propuso que se hiciera otro núcleo piloto en Tacuarembó, (visitamos el lugar; hoy me he encontrado acá uno de sus maestros, diciéndome que cansado de esperar el núcleo, se ha venido para el Sur), otro más en Cerro Largo y otro en Treinta y Tres.

A toda esta labor sacrificada, a toda esta labor que fue encomiada por autoridades del destaque de Adisesiah, Sub-Director, Director Adjunto de la UNESCO -que fue al Núcleo y se enteró de su trabajo-, por un trabajo que había recibido de todos los plácemes más fervorosos, a todo esto, el Consejo de Enseñanza le respondió con un acto de liquidación.

Miguel y Nelly se nos fueron, se fueron a Bolivia. Tuve la suerte de poder trabajar también con ellos en Bolivia. Primero, un ineficaz trabajo de Ministerio, donde ni él ni yo estábamos conformes. Después, en medio de una masa humana, buena y cálida como todas las masas humanas, deficitaria como pocas de América Latina, llena de dificultades pero llena de aspiraciones, yo estuve con ellos hasta el momento en que partieron para México, adonde se fueron tan llenos de entusiasmo, tan plenos, para fructificar.

Uno de ellos ha caído. Yo no tengo ni una palabra de su compañero. Se que anda en París, ha andado en estos días en París, trabajando. Pero yo me imagino que él ha de encontrar, en la pérdida, no un motivo de desaliento, sino un acrecentamiento de las fuerzas que él es capaz de tener.

Yo he estado dos años en tierras del Altiplano, y la semana que viene me vuelvo para allá. Por otros dos años estaré ausente de donde no debiera de estar ausente. Soler y Nelly, como otros cuya amistad llevo muy hondo en mi intimidad, me serán sin duda acicate, puntas de fuego que me obliguen a dar todo lo que yo puedo dar. Porque para los que fuimos sus compañeros, no otra ha de ser sin duda la actitud. Crecernos, de ser posible multiplicarnos para que lo que ellos quisieron sea una verdad, riente, alegre, una expresión de justicia sobre la faz de la tierra. Ellos quisieron niños alegres, niños felices, niños cultos. Nuestro homenaje ha de ser poner de nosotros cuanto nos sea posible para que esto se convierta en realidad.

Yo no se cuanto han sufrido los que fueron sus alumnos y compañeros. Me los imagino, en alguna manera, como enfermos. Yo quisiera... me está viniendo, con el correr de los días, una especie de conformidad: Nelly se fue porque ya no podía dar más que lo que había dado La hemos perdido para el afecto, pero la muerte de Nelly, por más que aún pudiera dar, tiene que ser aceptada como el de un proceso que se cumplió en su totalidad. Creció, y se quemó en sus propias fuerzas, en sus propios sueños, en sus propias energías. Yo estoy hace unos días (. . . he regresado a la tierra. . .) y me voy herido.

Oigo decir a veces que los jóvenes de ahora, no son como los de antes. Yo me niego a creerlo. Lo atribuyo a la dificultad que tienen dos generaciones para entenderse. Son distintos, no otra cosa que distintos. Posiblemente mejores en muchos aspectos. Que si no lo fueran, quien sabe la cuota-parte de culpa que tendríamos los que no supimos hacer que fueran buenos los que nosotros educamos y nosotros formamos.

Son distintos. Quizá en algún aspecto no quieran cumplir los sacrificios a que se vieron sometidas las generaciones que les antecedieron. Reclaman, exigen, golpean, y puede eso hacer que se nos presenten como displicentes o menos dispuestos al esfuerzo y al sacrificio.

En tanto educador, yo no dejaré de tener nunca fe en los jóvenes. El que no la tenga, que no eduque. Está negando, en su esencia y en su base, lo que es la obra de la educación.

Yo he querido, para cumplir con este cometido de dar un mensaje a la nueva generación -que yo no lo puedo dar ni con mi palabra ni con el ejemplo de mi vida- he tomado para ejemplificar, la vida de dos admirables maestros uruguayos. Por eso mi mensaje se reduce a decir, que quieran ... los hados, quiera la suerte de este Uruguay, que en alguna medida las nuevas generaciones puedan seguir los pasos ruteros con que Miguel y Nelly marcaron su camino.

SOBRE LAS JORNADAS DE PIRIAPOLIS

El mismo ámbito que recogiera la capacidad creadora y el fervor de los maestros rurales en las memorables jornadas de enero de 1949, fue el escenario donde volvieron a resonar las voces del magisterio campesino.

Este se reunía nuevamente, luego de un largo paréntesis de silencio, convocados por el organismo oficial. Respondiendo a esta convocatoria llegaron para desarrollar el temario propuesto para las llamadas "Jornadas de educación primaria en el medio rural" de febrero de este año.

Este temario estaba integrado en base a tres grandes temas:

1) Planteamiento de los factores sociales y pedagógicos que condicionan la Enseñanza Primaria en el medio rural.

2) Estudio de las directrices pedagógicas que deben aplicarse en la escuela Rural, recomendándose especial atención y énfasis en el análisis de los actuales programas para Escuelas Rurales y del trabajo, como orientador fundamental en la actividad didáctica, como asimismo, en la aplicación práctica de la Didáctica, consultando la zona de la escuela, sus características ecológicas y consecuentemente las necesidades de la vida del niño en su real medio ambiente.

3) Medidas de orden pedagógico y administrativo que pudiera adoptar de inmediato el Consejo en relación con los recursos disponibles, para mejorar el funcionamiento de la Escuela Rural.

Al comienzo de las tareas de las Jornadas se contaba con los informes de los departamentos presentados con algunos días de anticipación y distribuidos el día de llegada de las delegaciones. A partir de estos informes departamentales se estructuraron los informes posteriores.

Estos fueron elaborados por tres comisiones nombradas, cada uno de las cuales presentó el suyo en plenarias.

Algunas conclusiones al respecto:

PUNTO 1.

A través de la labor de la comisión que trató el tema 1, se

destaca la preocupación de los maestros rurales por poner en evidencia los factores, extra-pedagógicos, que inciden, limitan la acción educativa, y a su vez le marcan las direcciones que deben guiarlas para que se constituya en factor adecuado a las necesidades existentes y a la vez impulse a la realización de los cambios sociales necesarios.

Se usó el material estadístico producto de las investigaciones oficiales realizadas. Asimismo se consideró en forma especialísima la labor de equipos, que como la CIDE y (CLEH-Centro Latino-Americano de Economía Humana) han realizado la descripción e interpretación de la problemática enfrentada por nuestros medios rurales.

Descripción y explicación ofrecidas por estos organismos reafirman totalmente el panorama ofrecido desde hace muchos años por el magisterio.

PUNTO 2.

Luego del estudio de este tema el plenario ratificó totalmente la vigencia del Programa para Escuelas Rurales, reafirmó su adecuación a las condiciones del medio rural así como su valor como instrumento de cambio social.

Dada la importancia de lo resuelto en el apartado "Fines, objetivos y contenido" transcribimos las conclusiones:

"I.- Fines y objetivos.

El plenario hace suyo el concepto general que sustenta la totalidad de los informes en cuanto a la plena vigencia de los fines y objetivos del programa.

De acuerdo con los principios y fundamentos que otorgan plena validez a los fines que se propone el programa, reafirmamos que:

a) Las actuales circunstancias que vive el país respecto a una posible planificación del desarrollo socio-económico, hacen que la política educacional, se estructure en forma acorde con dicha planificación.

b) Las condiciones desfavorables que han impuesto serias limitaciones al logro de los fines que propugna el programa deben

colocarnos en una actitud de amplia y profunda reactivación de los medios que posibiliten un rol más eficiente de la Escuela Rural en el proceso del desarrollo que se inicia.

c) Persistiendo en la situación que ubica a la Escuela Rural como única agencia oficial a partir de la cual es posible promover o integrar procesos de cambios, se hace urgente el surgimiento de una nueva conciencia del magisterio rural y nacional, tendiente a concentrar esfuerzos para impulsarla a una acción educativa hacia etapas de mayor superación.

d) Consideramos imprescindible en esta reactivación de la acción educativa en el medio rural, se parta de la necesidad urgente de coordinar los servicios públicos al nivel nacional integrando esfuerzos armónicos en pro de una recuperación a corto plazo".

Sobre contenidos del programa se estableció:

"Surge de los informes un juicio positivo sobre la identidad de los contenidos del programa, con los fines y objetivos del mismo".

"Entendemos que los contenidos se ajustan a los postulados doctrinarios por cuanto se promueve un proceso educativo donde el sujeto de la educación es influido y se le promueve a influir en el medio específico donde se desenvuelve".

"La adecuación de los contenidos que hemos realizado no implica que haya una sujección del educando al medio campesino y una predestinación a las circunstancias de su medio vital".

PUNTO 3.

Los maestros desde siempre han apreciado en justos términos (esto lo demuestra el proceso histórico del movimiento de Educación Rural) la importancia de la acción educativa en el medio campesino de un país de economía netamente agropecuaria que dependerá de ésta por un lapso que evidentemente será bastante prolongado de acuerdo a cómo se desarrolla actualmente.

Los aportes que nos acercan casi diariamente, las ciencias

que estudian la actividad humana, ponen de manifiesto cada vez más repetidamente, la necesidad de reajustar el sistema educativo de manera tal, que éste funcione con armonía respecto a los demás sectores de la actividad de una nación.

Que sea funcional, dicen. Y presentan este ejemplo. Los economistas que analizan el proceso de desarrollo económico-social de los países que han alcanzado los más altos niveles de crecimiento deben 1/3 del mismo a la incidencia de factores específicamente económicos (mayor nivel en la tasa de inversión mayor uso de capitales, etc). Las dos terceras partes restantes del índice de crecimiento son adjudicadas a una mayor eficiencia en el uso de los recursos humanos poseedores de técnicas, posibilitados por la acción de las instituciones educativas.

Volvemos al informe del tema tres.

Centra su atención en la necesidad de organizar el sistema educativo rural de tal manera funcional que responda al doble planteamiento de la educación como trasmisión cultural así como factor de cambio y por otra parte educación como consumo y como inversión de bienes.

Puestos a analizar la organización de servicios educativos como respuesta adecuada, efectiva y categórica a las circunstancias actuales que vive el país se llegó a la concreción de una serie de medidas inmediatas, necesarias como pilar básico y primario de una construcción que continuamente, a través de metas precisas, fuera completándose, perfeccionándose.

El punto de partida: Reconocimiento de la educación rural como especialización y al maestro que a ella se dedica, el derecho de compartir la responsabilidad del servicio hasta los planos directrices de supervisión.

Y como primera etapa se preveían medidas a dos niveles: departamental y nacional.

Se estableció en estos términos:

"Se estima necesario integrar a nivel de la División Enseñanza

Primaria un cuerpo de maestros con experiencia en Educación Rural, que tendrá como objetivo fundamental:

Establecer los lineamientos generales a seguir por el organismo en Educación Rural.

De tales lineamientos se derivarán las formas de organización así como los medios de acción.

Sus cometidos serán:

1) a) Planificar la orientación técnica dirigida a los distintos servicios radicados en el medio rural. Los distintos niveles estarán conectados de manera que se traduzca en la acción los principios de Educación Rural señalados en los lineamientos doctrinarios.

b) Planificar investigaciones y experiencias mediante el desarrollo de proyectos especiales.

2) Establecer la debida integración de los servicios de educación rural con aquellos organismos que participen en los planes de desarrollo nacional.

3) Requerir la colaboración de los demás servicios dependientes del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal."

Luego se estudiaron las metas mínimas a alcanzar durante el año 1965, y se estableció :

1-" a)- La puesta en marcha del cuerpo de maestros especializados a nivel nacional. En este año tendrá que: a) estudiar la situación del servicio de educación rural en todo el país que permita hacer el diagnóstico básico para la planificación.

b)- Trazar los lineamientos generales de los planes a desarrollar en los próximos diez años, los que serán discutidos en reuniones por el cuerpo inspectivo y el magisterio rural.-

c)- Promover la formación del clima propicio, la conciencia nacional dentro del magisterio y de la población mediante la comprensión de los problemas sociales y económicos, la necesidad de la planificación para el desarrollo económico y social y la función de la educación dentro del proceso.

"El fervor que la tarea requiere debe salir fortalecido al hacer

conciencia de la trascendental tarea que nos corresponde".

Y fijando las medidas a tomar a nivel de cada departamento se estableció:

"Se designarán maestros rurales adscriptos a las Inspecciones Departamentales cuyo número dependerá de las necesidades de cada departamento para que presten la asistencia técnica más urgente, inmediata y directa que el servicio y el magisterio requieren trabajando en forma coordinada con los inspectores (Los maestros adscriptos trabajarían hasta tanto hubiera el personal capacitado en el Instituto Normal Rural reorganizado como para preparar el personal superior de Educación Rural.

En aquellos departamentos donde funcionen Unidades Escolares, se procurará que la dirección pueda cumplir con eficacia la asistencia técnica a los maestros de la Escuela que integran dicha unidad.

Sin duda el problema de la Educación Rural debe ser agitado de tal manera que en cada departamento se sienta y comprenda la importancia y la trascendencia del problema".

Se hizo especial hincapié en el racional uso de servicios, elementos humanos y recursos materiales ya existentes de manera de no "encarecer innecesariamente el servicio".

Y se finalizaba este aspecto del tema aclarando:

"Tanto los maestros adscriptos a División Enseñanza Primaria como los adscriptos a las Inspecciones Departamentales serán designados mediante el informe fundado por el Cuerpo de Inspectores Regionales en acuerdo con las Inspecciones Departamentales".

Se analizaron asimismo aspectos, relacionados con el funcionamiento de Unidades Escolares, Misiones Socio-Pedagógicas, Agrupamientos Escolares.

La inestabilidad del maestro, régimen de provisión de cargos, y agilitación del trámite administrativo, fueron temas comprendidos en el trabajo realizado.-

Han pasado muchos meses. El regreso a las Escuelas e Ins-

pecciones de quienes estuvimos en esas Jornadas fue realizado en un ambiente de algún optimismo.

Lo declarado por el Director de Enseñanza Primaria y lo formulado en estas vacaciones de Julio por varios Consejeros de Primaria cuando una delegación de maestros que participaron en la actividad de Piriápolis les entrevistó permitían cierto grado de convicción de que algunos elementos positivos se resolverían favorablemente.

El informe presentado por el Cuerpo Técnico que fuera elevado a consideración del Consejo en Junio fue enviado a una comisión compuesta por los Inspectores Causa y R. Pereira para que realizaran una síntesis sobre la que trabajaría el Consejo.

Hasta el presente no tenemos novedades respecto de nuevas actuaciones en esta materia que preocupa hondamente a los maestros rurales.-

LUIS GOMEZ

DE MAESTRO A MAESTRO.-

A la vuelta de algunos años - no muchos - nos encontramos con un rostro que queremos reconocer.

Pasan por el recuerdo las clases, los pagos, los salones....

Un detalle apenas, nos da, de pronto, el hilo del reencuentro: es el mismo cabello rebelde, o una naricita respingada, un par de ojos expresivos... o nada más que un gesto.

Y vuelve a la mente, como un retrato que se descubre en el fondo de una caja, la estampa de aquél escolar con su guardapolvo blanco y su moña azul en su primer, en su segundo, en su último banco de la fila.

Es uno de "nuestros" muchachos que ya no lo es más.
-¿Qué es de tu vida? ¿Estudias? ¿Trabajas?

Y la historia que sigue nos duele o nos alegra y agranda nuestra propia vida con el pedazo de vida ajena con la que volvemos a sentirnos comprometidos.

¡Nuestros muchachos!

El fugaz pero intenso convivir de unos meses o de unos años, repetido por centenares a lo largo de nuestra vida profesional, se ilumina de nuevo a la hora de estos reencuentros que tantas veces, junto con la dulzura de un recuerdo, nos dejan la angustia de algunas dudas.

-¿Qué es de tu vida? ¿Estudias? ¿Trabajas?

* * * * * *

OCTUBRE - NOVIEMBRE 1965